

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Thais Almeida Costa

**POLÍTICA DE CURRÍCULO PARTICIPATIVA EM ARRANJO DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (ADE):**

A experiência do ADE da Chapada Diamantina (BA) e a proposta da Justiça Curricular

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Thais Almeida Costa

**POLÍTICA DE CURRÍCULO PARTICIPATIVA EM ARRANJO DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (ADE):**

A experiência do ADE da Chapada Diamantina (BA) e a proposta da Justiça Curricular

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Pesquisa apresentada ao Programa de Estudos e Pós-Graduação em Educação: Currículo, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof.^a Dra. Branca Jurema Ponce.

SÃO PAULO

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Costa, Thais Almeida

Política de currículo participativa em Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE): a experiência do ADE da Chapada Diamantina (BA) e a proposta da justiça curricular. / Thais Almeida Costa. - São Paulo: 2022.

281 f. il.

Orientador: Branca Jurema Ponce.

Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo.

1. Arranjo de Desenvolvimento da Educação. 2. currículo. 3. justiça curricular. 4. participação. 5. Democracia. I. Ponce, Branca Jurema. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Currículo. III. Título.

CDD

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof^a. Dr^a. Terezinha Azeredo Rios
Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Ana Mercês Bahia Bock
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Madalena Guasco Peixoto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dedico este trabalho aos meus avós maternos Luiz Contreiras de Almeida (*in memoriam*) e Amábíla Almeida, por serem minhas utopias concretas na árdua e incessante luta pela democratização e justiça neste país.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Número de Processo 88887.473507/2020-00 – CAPES/PROSUC.

This study was financed in part by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES). Process Number 88887.473507/2020-00 – CAPES/PROSUC.

AGRADECIMENTOS

Considero a gratidão um dos mais nobres sentimentos, a memória do coração, e uso este espaço para tentar expressá-la por meio de palavras que parecem escassas frente à tamanha generosidade que encontrei pelo caminho.

Agradeço, primeiramente, à minha filha Nicole e ao meu marido Kenneth Almeida. Com vocês, aprendo a cada novo dia que o amor é sempre a melhor escolha. Com vocês e por vocês, reinvento-me na tentativa, por vezes cambaleante, de me tornar melhor. Gratidão por serem meu sorriso, meu pouso, meu colo, meu conforto e preferido destino. Por alimentarem minha vontade voraz e sonho por uma vida mais justa, ética, mais humana e amorosa. Com vocês e por vocês, encontro sentido na simplicidade dos detalhes, delicadezas da vida que fazem compreender o essencial.

Aos meus pais, por estarem sempre perto, mesmo que suportando a distância. Sou eternamente grata pelo tanto de amor dedicado. Amor que respeita, deixa livre, faz crescer e germinar. Aos meus irmãos e irmãs, à Ceíça, partes de mim, sempre estaremos juntos/as nas melhores risadas, lembranças e partilha.

Às minhas melhores companhias pelas estradas para Rio de Contas, com vocês realmente compreendi que o caminho, por mais sinuoso, pode ser a melhor e mais divertida parte da viagem.

À minha querida orientadora Branca Jurema Ponce, por ensinar o verdadeiro significado da justiça, por ser incansável na luta pela democracia e pelo direito à educação, por ser farol a iluminar nossas esperanças e guiar utopias, por ser segurança em tempos de incerteza, por ser, além de brilhante mestra, grande amiga.

Aos meus colegas e minhas colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais em Justiça Curricular (GEPEJUC), por não soltarem as mãos, por tecerem solidariamente, na cumplicidade e união, um conhecimento transformador, por traduzirem em gestos e ações a importância do cuidado e da convivência democrática.

Aos professores, às professoras e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por fazerem desta universidade um comitê de luta, espaço da diversidade, resistência e inclusão.

Aos Professores Carlos Roberto Jamil Cury, Antônio Chizzotti e à Professora Madalena Peixoto, pela leitura cuidadosa e atenta do texto para a banca de qualificação. As reflexões suscitadas foram essenciais para o alcance do almejado rigor acadêmico.

Ao querido amigo Leandro Capella, que foi mais do que um revisor do texto, interlocutor atento, pesquisador parceiro capaz de imprimir qualidade para a linguagem escrita.

À querida amiga Ana Luiza Brito, artista inspiradora que com os fios da arte teceu os bordados da pesquisa.

À toda equipe do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, em especial Elisabete Monteiro e Fernanda Ramos, por abrirem as portas, pela confiança e parceria, pela disponibilidade e coragem constantes, por materializarem o ideal da colaboração na certeza de que juntos e juntas vamos tornando possível.

À Cybele Amado, pela força contagiante, pelo inconformismo, pelo apoio mesmo diante das urgências, pelo brilho no olho que irradia ousadia.

À Reinaldo Santos, que se tornou grande amigo, em você encontrei inspiração, inquietação e rebeldia necessárias para a transformação.

À CAPES, pela bolsa concedida, benefício cada vez mais raro em um cenário de ataque à ciência, às universidades e aos programas de pós-graduação.

Aos educadores e educadoras da Chapada Diamantina, por fazerem de seu ofício um porvir transformador. Seus sinceros e genuínos relatos foram combustível necessário para a realização da investigação. Pulsão que alimenta imaginários democráticos. Gratidão!

“Sabe, Sancho, todas essas tempestades que acontecem conosco são sinais que em breve o tempo se acalmará e que coisas boas têm de acontecer; porque não é possível que o bem ou o mal durem pra sempre, e segue-se que, havendo o mal durado muito tempo, o bem deve estar por perto.”

(Miguel de Cervantes em “Dom Quixote”)

RESUMO

Estudos que investigam iniciativas educacionais no âmbito do associativismo territorial vêm ganhando destaque, porém com escassez de análises no campo do currículo. Os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) são uma forma dos municípios consorciarem-se visando encontrar soluções comuns e locais para as políticas públicas em Educação. O ADE da Chapada Diamantina é considerado um caso diferenciado de cooperação territorial em função de seus princípios, metodologia e modo de organização. Por meio do processo chamado *Mobilização Sociopolítica*, disparado em anos eleitorais nos municípios que integram o Arranjo da Chapada, são realizados fóruns escolares, debates coletivos com a participação da comunidade escolar, candidatos/as a prefeitos/as e vereadores/as, a partir de uma questão curricular: *O que nós, profissionais da escola, professores, diretores, coordenadores e pais, desejamos para ter uma Educação pública de qualidade para nossos estudantes?* Com a sistematização das reivindicações coletivas, os/as candidatos/as a prefeito/a assinam publicamente um termo de compromisso, garantindo a execução das propostas elencadas, e, quando eleitos/as, têm as ações do governo municipal monitoradas e avaliadas por uma comissão composta por representantes das escolas e comunidade, tendo em vista a qualificação das políticas públicas educacionais a partir do diálogo permanente. Nesse sentido, delinea-se o objetivo geral da presente pesquisa, que consiste em analisar a dinâmica da *Mobilização Sociopolítica* presente em municípios do ADE da Chapada enquanto um contexto de produção de política de currículo participativa, aproximando-a do conceito de justiça curricular e suas três dimensões. A investigação apresenta abordagem qualitativa, garantindo o contato da pesquisadora com o contexto investigado, inicialmente realizado por meio de uma pesquisa exploratória. A partir do contato com o campo, foram definidos os demais caminhos metodológicos e instrumentos de coleta de dados: análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas com representantes do ADE da Chapada, representantes de profissionais da educação (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as escolares), prefeitos/as e secretários/as de educação de três municípios integrantes da iniciativa. Os dados coletados são abordados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2016), buscando evidenciar: a) a organização do ADE da Chapada, os princípios que originaram a sua fundação, as contradições e os desafios enfrentados; b) as aprendizagens democráticas e variáveis que interferem no processo participativo; c) quais conhecimentos, cuidados e demandas para a convivência democrática são reivindicados por meio das ações engendradas. A prática analisada reafirma que há alternativas democráticas contra-hegemônicas, organizadas da base para o topo da sociedade (SANTOS; AVRITZER, 2002), em nível local e a partir da escola (FREIRE, 2001), que lutam por inclusão social. Na defesa por políticas de currículo progressistas, ancoradas nas dimensões da justiça curricular (PONCE, 2018) e articuladas com as dimensões da justiça social - reconhecimento, redistribuição e representatividade (FRASER, 2012) -, defende-se que os/as profissionais da educação, sustentados/as por processos de formação continuada conscientizadora, têm a capacidade de participar e intervir ativamente nos contextos de produção de políticas de currículo (BALL; MAINARDES, 2011) em um ato de reivindicação de vontades e luta por direitos. Espera-se contribuir para a compreensão das dinâmicas envolvidas na organização dos ADEs e seu processo de regulamentação; as relações público/privado, argumentando a favor da normatização de um Sistema Nacional de Educação de caráter público capaz de legislar sobre o regime de colaboração enquanto política de Estado para a garantia do direito à educação e priorização de maior participação social nos processos decisórios e contextos curriculares.

Palavras-chave: Arranjo de Desenvolvimento da Educação; currículo; justiça curricular; participação; democracia.

ABSTRACT

Although studies that investigate educational initiatives about territorial associations have been gaining prominence, analyses in the field of curriculum are scarce. The experience of *Arranjos de Desenvolvimento da Educação* (ADEs) has become a way for municipalities to associate in order to find common and local solutions for public policies in education. Researchers consider Chapada Diamantina's ADE an outstanding case of territorial cooperation due to its principles, methodology and organization modes, based on popular participation. Through the process called *Sociopolitical Mobilization*, which occurs in election years in the municipalities that form *Arranjo da Chapada*, school forums and debates with the school community and candidates for mayors and councilors are held, oriented by a curricular question: *What do we desire - as school professionals, teachers, principals, coordinators and parents - in order to have a quality public education for our students?* Based on the systematization of the collective demands, mayor candidates sign a term of agreement to guarantee the fulfillment of the listed proposals. After the election, their actions are monitored and assessed by a commission of representatives of schools and community regarding the qualification of educational public policies based on permanent dialogue. This research analyzes the dynamics of *Sociopolitical Mobilization* in the municipalities that form Chapada's ADE as a way of building a participatory curriculum policy, based on the concept of curricular justice and its three dimensions. It has a qualitative approach which ensures that the researcher gets to know the investigated context. The other methodological paths and data collection instruments were defined in the field: document analysis, participant observation, semi-structured interviews with representatives of Chapada's ADE and school community, secretaries of education and mayors of three municipalities participating in the initiative. The data analysis follows the principles of content analysis (BARDIN, 2016), seeking to highlight: a) the organization of Chapada's ADE, the principles that led to its foundation, the contradictions and challenges faced; b) democratic learning and variables that interfere in the participatory process; c) which knowledge, care and demands for democratic coexistence are claimed through the generated actions. The analyzed practice reaffirms counter-hegemonic democratic alternatives - organized from the bottom to the top of society (SANTOS; AVRITZER, 2002), at the local level and from the school (FREIRE, 2001) - to struggle for social inclusion. In defense of progressive curriculum policies, based on the principles of curricular justice (PONCE, 2018) and articulating the dimensions of social justice - recognition, redistribution and representation (FRASER, 2012) - we defend that education professionals, supported by processes of conscious continuing education, are able to participate and actively intervene in the contexts of curriculum policy production (BALL; MAINARDES, 2011) as a way of claiming for their wills and fighting for their rights. We expect to contribute to the comprehension of the dynamics involved in the organization of ADEs and their regulatory process, public/private relations, arguing in favor of the standardization of a public National Education System, capable of legislating on the regime of collaboration as a State policy in order to guarantee the right to education and prioritize social participation in the decision-making processes and curricular contexts.

Keywords: *Arranjo de Desenvolvimento da Educação*; curriculum; curricular justice. participation; democracy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bordados Curriculares da Chapada Diamantina.....	46
Figura 2 - Mapa da Chapada Diamantina e dados básicos do Território.....	95
Figura 3 - IDH Chapada Diamantina Censo de 2000.....	101
Figura 4 - Quadro comparativo Ideb.....	149
Figura 5 - Mapa conceitual geral do processo de <i>Mobilização Sociopolítica</i>	185
Figura 6 - <i>Trama do Cuidado</i>	205
Figura 7 - <i>Trama do Conhecimento</i>	214
Figura 8 - <i>Trama da Convivência Democrática</i>	220
Figura 9 - 3 Rs da Justiça Social e 3 Cs da Justiça Curricular.....	232

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Cântico para a chuva.....	103
Foto 2 - Dia de Santo Reis.....	103
Foto 3 - A festeira Lode e sua família.....	104
Foto 4 - Altar.....	104
Foto 5 - Boi de Mariá.....	105
Foto 6 - Giro dos Reiseiros.....	105
Foto 7 - Estudantes lendo para um grupo de extração da castanha na zona rural do município de Boa Vista do Tupim.....	113
Foto 8 - <i>Dia E</i>	125
Foto 9 - <i>Dia E</i>	126
Foto 10 - Mobilização da comunidade em municípios da Chapada Diamantina.....	126
Foto 11 – Mobilização da comunidade em municípios da Chapada Diamantina.....	127
Foto 12 - Mobilização da comunidade em municípios da Chapada Diamantina.....	127
Foto 13 – Assinatura do Termo de Compromisso.....	128
Foto 14 - Termo de Compromisso.....	128
Foto 15- Urnas de registros para o <i>Dia E</i> em 2020 - Município de Wagner.....	187
Foto 16 - Urnas de registros para o <i>Dia E</i> em 2020 - Município de Wagner.....	187
Foto 17 - Urnas de registros para o <i>Dia E</i> em 2020 - Município de Boa Vista do Tupim.....	188
Foto 18- Entrega do <i>banner</i> na Prefeitura do Município de Wagner, com a participação de representantes das escolas, prefeito, secretário de educação e representantes do ICEP.....	192
Foto 19 - Estudantes do Município de Wagner participando da entrega do <i>banner</i> na Prefeitura.....	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de Arranjos ativos no ano de 2019 no Brasil, com descrição da quantidade de municípios envolvidos e região do país.....76

Quadro 2 - Relação de Arranjos analisados pelo Grupo de Trabalho da SASE/MEC em 2012, indicando suas respectivas regiões, escopo da iniciativa, além da indicação da continuidade ou não das atividades.....78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADE	Arranjo de Desenvolvimento da Educação
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAPE	Comissão de Avaliação das Ações dos Fóruns de Educação
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQI	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDAC	Comunidade Educativa
CITE	Comissão Intergestores Tripartite da Educação
CIBE	Comissões Intergestores Bipartites da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ConSOC-BID	Conselho da Sociedade Civil Organizada do Banco Interamericano de Desenvolvimento
CONSOC	Grupo Consultivo da Sociedade Civil
DR	Democracia representativa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPEJUC	Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular

GRANFPOLIS	Grande Florianópolis
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MCE	Movimento Colabora Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
PLP	Projeto de Lei Complementar
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação de Sistemas de Ensino
SNE	Sistema Nacional de Educação
TPE	Todos pela Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UNDIME

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 O FEDERALISMO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O REGIME DE COLABORAÇÃO.....	48
1.1 Cooperação intergovernamental: uma questão mal resolvida desde 1822.....	49
1.2 A Constituição de 1988 e o federalismo cooperativo.....	58
1.3 Acordos de Cooperação Intergovernamental: os Arranjos de Desenvolvimento da Educação.....	68
1.3.1 Arranjos de Desenvolvimento da Educação: regulamentação, características e funcionamento.....	70
1.3.2 Modelo de governança dos ADEs.....	84
1.3.3 Arranjos de Desenvolvimento da Educação e Currículos: alguns debates.....	91
2 O ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DA CHAPADA DIAMANTINA.....	94
2.1 Pelas trilhas da Chapada Diamantina.....	94
2.2 Colaboração como (re)existência? O Projeto Chapada.....	106
2.2.1 Formação continuada para toda Rede de Ensino: princípio da troca e compartilhamento de experiências.....	113
2.2.2 Pensar sobre a prática educativa: aprender com o contexto de trabalho.....	118
2.2.3 Princípio da <i>Mobilização Sociopolítica</i> : o engajamento da comunidade.....	121
2.3 Itinerários, armadilhas e obstáculos: andanças trilhadas pelo ADE da Chapada....	137
2.4 Apesar das pedras, existem lições a serem aprendidas?.....	148
3 CONTEXTO DE PRODUÇÃO CURRICULAR PARTICIPATIVO TECIDO NO ADE DA CHAPADA DIAMANTINA: POLÍTICAS DE CURRÍCULO E JUSTIÇA CURRICULAR.....	152
3.1 A Justiça Curricular como referencial teórico de análise.....	156

3.2 Contexto de produção curricular oficial no Brasil: A BNCC.....	174
3.3 A <i>Mobilização Sociopolítica</i> do ADE da Chapada como contexto de produção curricular participativa.....	183
3.3.1 Desenho do contexto em tempos de pandemia.....	184
3.3.2 Variáveis e desafios participativos.....	195
3.3.3 Significados em disputa sob as lentes das dimensões da justiça curricular: ideais curriculares reivindicados.....	202
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
REFERÊNCIAS.....	240
ANEXO 1	254
ANEXO 2	255
ANEXO 3	257

INTRODUÇÃO

Todo conhecimento é autoconhecimento, sendo o objeto de estudo a continuação do sujeito por outros meios (SANTOS, 2010). A primeira leitura que fiz ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, no ano de 2019, foi do livro *Um discurso sobre as Ciências*, do professor Boaventura de Souza Santos. Leitura que me impeliu a compreender que a ciência também é autobiográfica, construção de um conhecimento que nos une ao que estudamos. Naquela época, ainda não tinha real dimensão da jornada que estava prestes a desbravar. Um percurso que exigiu uma franca mirada na historicidade de meus processos enquanto pessoa, educadora e pesquisadora.

Estudar sobre a Chapada Diamantina é resgatar minha própria ancestralidade, sou baiana, nascida em Salvador. No momento que aperto cada tecla do computador para escrever a introdução desta tese, sinto um nó na garganta, inquieto-me, choro, sou tomada por uma emoção que ainda não sei ao certo descrever. Sei apenas que me arrebatava, faz-me voltar para tempos de infância, transporta-me para os braços de aconchego dos meus avós maternos. Percebo que estou prestes a construir um conhecimento pautado na razão quente, razão que vive bem com as emoções, afetos e sentimentos sem perder a razoabilidade (SANTOS, 2020).

Meus avós maternos nasceram e cresceram na Chapada Diamantina. Eles, sempre tão presentes em minha criação, embalavam-me para dormir contando histórias sobre as aventuras de outrora. Encharcaram minha imaginação com narrativas fantásticas, falavam de uma terra árida, porém fértil. Descreviam um cenário digno a compor um romance sertanejo, permeado de bravuras, orgulho e resistências nordestinas. Meu avô, Luiz Contreiras, nasceu em Mundo Novo (BA), em 06 de junho de 1923, após minha bisavó partir da cidade de Rio de Contas, onde residia, e viajar 360 km no lombo de um cavalo em pleno nono mês de gestação. Faziam questão que o nascimento acontecesse na terra natal de meu bisavô. Ao regressar para Rio de Contas, em função da longa jornada, meu avô foi acometido de forte desidratação, situação recorrente na região e que causava a morte de tantas e tantas crianças. Ele, felizmente, resistiu.

Dentre as minhas predileções, despontava escutar a história da passagem da Coluna Prestes¹ pela Chapada Diamantina. Meu avô contava que, quando menino, testemunhou uma estranha e marcante cavalgada. Viu a pacata cidade de Rio de Contas ser invadida por homens

¹ Segundo Cesar (2009), a Coluna Prestes foi uma heroica marcha militar que, durante dois anos e meio, percorreu 36 mil quilômetros, atravessando 12 Estados brasileiros, em um movimento revolucionário para contestar as diretrizes políticas da época e para depor o Presidente Arthur Bernardes, até se desfazer na Bolívia, onde seus membros buscaram exílio em fevereiro de 1927.

barbudos. Aqueles barbudos que frequentaram sua casa, sentaram-se à mesa de jantar da família, após grande susto e súbito mal-entendido. Mal sabia ele que aquela cavalgada influenciaria suas escolhas de vida, seu caminho político, sua luta democrática.

A Coluna Prestes entrou em Rio de Contas depois que meu bisavô, Abílio de Almeida, telegrafista local, assegurou a um dos tenentes que não haveria resistência. Porém, ao ingressar na cidade, o grupo foi recebido a tiros por quatro soldados. Conta a narrativa oral que esses praças se encheram de brios guerreiros após tomarem algumas doses de cachaça, tendo sido instigados ao ataque pelo delegado local, que logo fugiu pelas matas sem deixar vestígios (CESAR, 2009). Os soldados foram facilmente desarmados e presos pelos forasteiros. Mas a prisão se estendeu para o meu bisavô, tido como traidor.

A notícia da prisão causou desespero em minha bisavó, Laudelina Contreiras, conhecida como Dona Dudu, que saiu em disparada ao temer possível fuzilamento em praça pública. Ela, ao conversar com um dos tenentes da Coluna Prestes e explicar o mal-entendido, conseguiu a soltura do marido que, para provar lealdade, disponibilizou a estação telegráfica da cidade para que os *revoltosos* recebessem informações e enviassem mensagens. Com a convivência, a mesa de jantar da família passou a ser frequentada por aqueles bravos homens, sob admiração do olhar curioso do pequenino Luiz Contreiras. O menino cresceu com a lembrança da audaz valentia Coluna Prestes. Chegava a recordar a imagem de Carlos Prestes examinando o mapa do Brasil, ao riscar a localização da Chapada Diamantina (CESAR, 2009). A admiração pelo comandante da marcha marcou a juventude de meu avô, que, por meio da leitura, continuou acompanhando os feitos daquele que considerava um bravo e andarilho guerreiro, *o cavaleiro da esperança*.

Por entre tantas andanças, após deixar a Chapada Diamantina para dar continuidade aos estudos em Salvador, meu avô Contreiras tornou-se um dos principais militantes baianos do Partido Comunista Brasileiro (PCB)² e, em função de sua atuação política durante a ditadura militar, foi perseguido, preso e torturado pelas sanguinolentas mãos do General Brilhante Ustra, que foi absurdamente homenageado pelo Presidente da República Jair Bolsonaro em 31 de agosto de 2016, dia do golpe jurídico-midiático-parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff. Meu avô, engenheiro por profissão, foi um construtor de utopias, militante dedicado à causa revolucionária e libertação humanitária, chegava a portar a alcunha

² Luiz Contreiras foi um militante histórico do partido, participou ativamente das principais lutas políticas do povo brasileiro no final dos anos 40 até os seus 93 anos. Pela sua militância foi preso três vezes. A prisão mais dramática ocorreu em meados dos anos 70, quando, por meio da Operação Radar, a ditadura militar o prendeu, o torturou com choques elétricos e espancamentos violentos, causando-lhe costelas quebradas e ferimentos profundos (CESAR, 2009).

de *Dom Quixote*³ baiano, de tão magro, alto e abnegado que era em seu idealismo de reinventar o mundo. Carrego comigo marcas indeléveis da sua luta. Eu, que o conheci no cárcere, carregada pela minha mãe, ainda quando era bebê. Ele, que possuía uma crença inabalável na democracia, cravou em mim o valor da solidariedade e da justiça social.

Em 08 de dezembro de 2018, dia que recebi a notícia que havia sido selecionada para ingressar no doutorado da PUC-SP, ele foi internado em um hospital de Salvador para não mais sair. Aos poucos, fui compreendendo que estudar sobre a história da Chapada Diamantina significaria reconectar-me com os sonhos do meu avô pelas trilhas da vida, minha *trama* pessoal estava ali fincada. Foi necessário reconhecer que já carregava esse território, e as lutas nele travadas, dentro de mim. Território que também foi chão de traquinagens da menina Amábíla Almeida, minha querida avó, ativista feminista nascida no município de Jacobina, no sopé da Chapada Diamantina, em 24 de maio de 1929.

Marujada, dança do pau de fita, quadrilha, festa da São João, procissão do Senhor Morto, Zé Pereira... Expressões da cultura popular sempre rememoradas nas cantigas e peraltices de minha avó. Amábíla é a mais pura tradução e encarnação das manifestações nordestinas em forma de festa. Leitora assídua de Castro Alves, sempre sonhou em ser atriz, mas como não encontrou viabilidade para tal propósito, optou por se tornar professora. Depois de concursada pelo governo estadual, foi designada para ensinar em um distante município da zona rural da Chapada Diamantina, em uma escola com classes multisseriadas, onde todas as sessenta crianças dos 7 aos 12 anos ainda não sabiam ler e escrever. A designação para tal vilarejo, que só se chegava após longas cavalgadas, ocorreu em função da postura política da sua família, que, declaradamente, fazia oposição ao governo local. Ser enviada para uma localidade distante e com condições adversas era consequência de não concordar com o coronelismo mandante...

Minha avó viveu na pele o histórico abandono educacional da região. Conta que a escola ficava em uma roça de cafezal, que funcionava em uma casa que sequer possuía sanitário. Ao lado do salão de piso batido onde aconteciam as aulas havia um quartinho onde dormia e tomava banhos de bacia. Em caso de necessidade, tinha que recorrer ao cafezal. Para conseguir desenvolver o trabalho com os alunos, dobrou o período escolar, começou a trabalhar com as crianças nos dois turnos e, após dois anos, 80% já estavam alfabetizadas (SOUZA, 2019), o que para ela é motivo de grande orgulho. Durante a pesquisa, quando

³ Dom Quixote é um personagem criado por Miguel de Cervantes em seu livro clássico *Dom Quixote De la Mancha*, um cavaleiro andante, em busca incessante pela justiça e igualdade.

escutava os desafios e enfrentamentos vividos pelos/as educadores/as da Chapada, sentia uma espécie de *déjà vu*.

Assim como meu avô, minha avó Amábília precisou sair da Chapada Diamantina para dar continuidade à sua formação educacional na capital. Estando os dois morando na mesma cidade, o destino os uniu em um encontro dentro de um bonde que percorria o centro de Salvador. Segundo conta Amábília, Luiz Contreiras já era um socialista verdadeiro, tendo influenciado decisivamente sua participação política. A partir de então, ela tornou-se presidente da Associação Feminina da Bahia (1955), foi professora do Centro Integrado de Educação Popular Carneiro Ribeiro⁴, assumiu a liderança do sindicato da classe, participando intensamente das campanhas de melhoria para o trabalho docente.

Em função dessa atuação política, também foi alvo de perseguição pela ditadura militar, que visava silenciar e liquidar qualquer tipo de liderança. Com apenas 17 anos de serviço público, foi aposentada compulsoriamente, teve seus direitos políticos suspensos por dez anos por força do Ato Institucional de outubro de 1964. Não podendo exercer nenhuma profissão pública, considerou-se uma professora marginalizada, tendo como única alternativa fundar uma escola particular. Junto com outras duas educadoras da Escola Parque de Salvador, fundou em 1965 a Escola Experimental, aquele que viria a ser um local de acolhimento para os filhos e netos dos perseguidos políticos que não eram aceitos em outras instituições, como por exemplo, a família de Carlos Marighella. A Escola Experimental, embora privada, manteve o princípio público de formar para a democracia e participação, uma escola onde os alunos poderiam ter liberdade de pensamento e expressão em plena ditadura militar.

Nessa escola, libertadora e transformadora por vocação, estudei, cresci e constituí-me educadora. Ainda cursando psicologia na Universidade Federal da Bahia, escutei de minha avó: “Sei do seu desejo de ser psicóloga, mas acredito que será uma ótima educadora”. Embalada por essas palavras, mas sem abandonar a psicologia, comecei a trabalhar na biblioteca da escola, pelo simples fato da minha avó me reconhecer como uma *menina leitora*. Por suas mãos, fui me fazendo educadora, aos poucos, na prática em que fui tomando parte (FREIRE, 2018). Fui “a professora da biblioteca” - segundo as crianças, coordenadora pedagógica, psicóloga escolar, diretora, sempre aprendiz. A partir do espelho da feminista

⁴ O Centro Integrado de Educação Popular Carneiro Ribeiro foi concebido por Anísio Teixeira, em 1950, para introduzir o ideal da escola em tempo integral na Bahia. Esse conjunto educacional incluía a Escola Parque, além de quatro escolas classes (ROCHA, 2019).

Amábília Almeida⁵, aprendi que não se faz educação sem fazer política. Ela que me carregava, desde a tenra idade, para participar de comícios, fazer campanha boca de urna (quando ainda era permitido), frequentar a câmara dos vereadores e a assembleia legislativa da Bahia. A partir dos seus ensinamentos, internalizei o compromisso da luta por uma escola democrática para todos e todas seguindo os ideais de Anísio Teixeira, seu grande mestre.

Se com meu avô aprendi a sonhar e a enfrentar *os gigantes moinhos de vento*, com minha avó aprendi a voar. A vontade de conhecer outras realidades educacionais, somada ao grande desejo de continuar a estudar, fez com que eu ingressasse no mestrado em Educação na PUC Minas no ano de 2002, dando um breve adeus às terras baianas para aprender a viver por entre as montanhas mineiras. Nesse contexto, investiguei a ascensão da noção de competência e a sua influência nas reformas curriculares da Educação Básica. Busquei compreender como estavam sendo estruturados e formulados os currículos organizados em função da noção de competência e como esses eram assimilados/transformados no discurso docente e concretizados no cotidiano da escola. Para atingir esses objetivos, foi realizado um estudo de caso de cunho qualitativo no ensino noturno da Rede Municipal de Betim, que havia formulado e implantado em suas escolas um Currículo por Competências (COSTA, 2004). Em função da complexidade dos processos inerentes à implantação de qualquer proposta curricular, o currículo em questão foi analisado em duas dimensões: na *dimensão oficial*, por meio da análise do texto da proposta e dos depoimentos dos responsáveis pela mesma; e na *dimensão escolar*, a partir da investigação do cotidiano de uma das escolas da rede, tomando como referência as falas dos/as docentes e os significados que construíam frente à implantação deste currículo.

Com esse mote, fiz a pesquisa de campo em uma escola pública periférica, localizada em uma antiga colônia de hanseníase (Colônia Santa Isabel⁶), um local marcado pelo preconceito social e exclusão, onde muitos/as alunos/as do ensino noturno (EJA) carregavam o estigma de serem vistos/as como *leprosos/as*. A experiência revirou-me por dentro, deparei-me com meus próprios medos, limitações, preconceitos, ignorância... A análise do cotidiano dessa escola acabou por orientar a produção da minha dissertação. Percebi como pode ser dinâmico, complexo e multifacetado qualquer processo de mudança que considere o currículo

⁵ Além de fundar a Escola Experimental, Amábília Almeida foi vereadora de Salvador em 1982, foi a única mulher deputada estadual constituinte, atuou em projetos sociais da Prefeitura Municipal de Salvador ao lado da Prefeita Lídice da Mata e integrou a Comissão da Verdade da Bahia (SOUZA, 2019).

⁶ Maiores informações sobre a antiga Colônia Santa Isabel em: <http://www.ipatrimonio.org/betim-portal-da-colonia-santa-isabel/#!/map=38329&loc=-23.523255416056713,-406.6438293457031,14>. Acesso em: 28 set. 2021.

como uma criação cotidiana. Fui impelida a olhar o currículo não apenas como um produto formal de uma proposta oficial, mas como uma prática social pela qual os sujeitos escolares ressignificam suas experiências e lutam por dignidade.

No contexto do mestrado, em profundo envolvimento com a proposta da PUC Minas, fiz concurso para docente e comecei a dar aula no ensino superior, no curso de psicologia, em uma das unidades da instituição localizada na cidade de Arcos, a cerca de 300 km de Belo Horizonte. A experiência de ser professora universitária continuou marcando meu processo de tornar-me educadora, em constante formação. Como professora da PUC Minas Arcos, fui responsável pelos projetos de extensão, estabelecendo parceria com a Rede Municipal de Educação, atuando junto à formação de professores/as, conselheiros/as tutelares, estabelecendo redes de integração intermunicipais para o atendimento a crianças com necessidades especiais da região, além de muitos outros projetos educacionais ligados à escola pública.

Era época do auge das políticas educacionais inclusivas do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu o papel do Estado como agente indutor de políticas para a expansão universitária no país. Bons tempos! A universidade começava a ser diversa. Lembro-me da imensa quantidade de alunos e alunas, filhos e filhas de agricultores, plantadores de tomates, empregadas domésticas, os primeiros das famílias a ter acesso ao ensino superior. Como professora responsável pela extensão, precisava visitar as comunidades do campo, viajar para cada fazenda, acessar cada lugarejo do centro-oeste mineiro, para melhor conhecer e dialogar com a realidade local. Quanta aprendizagem!

Mas a gente faz o que o coração dita... Salve Gilberto Gil! Após quatro anos pelas estradas de Minas e tendo morado por um período em Portugal, onde pude fazer estágio na Escola da Ponte⁷, *ai que saudade sentia da Bahia!* Ainda guardava os laços de um cordão umbilical que me ligava ao projeto da Escola Experimental, precisava retribuir àquele espaço tudo que nele havia aprendido. Voltei para Salvador em 2005 para atuar como diretora escolar da instituição, mas já com outros olhos e outro compromisso, acompanhando atentamente as políticas para a educação pública da cidade, envolvendo-me em movimentos sociais e também lecionando no ensino superior. Nesse período, uma notícia ganhou grande destaque na mídia local: os/as professores/as da Rede Municipal de Salvador fizeram uma grande manifestação em praça pública, recusando-se a utilizar os livros didáticos do programa Alfa e Beto, adotado

⁷ A Escola da Ponte é uma escola pública, localizada em Vila das Aves, Portugal, cujo projeto pedagógico vem sendo reconhecido pelas marcas democráticas e de envolvimento com a comunidade (CANÁRIO; MATOS; TRINDADE, 2004).

pela gestão municipal. O protesto foi denominado como o *Dia da Devolução*, sob o mote da proposta não responder adequadamente às demandas pedagógicas dos/as alunos/as, além de portar textos com conteúdos racistas⁸.

Diante de tal ato de resistência, a utilização do referido programa foi suspensa e, a partir de consulta pública, ficou definido que novos materiais didáticos a serem trabalhados pela Rede Municipal de Salvador deveriam ser construídos de maneira coletiva e colaborativa, com a participação dos/as diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as, dentro de uma visão de respeito aos valores das identidades culturais de Salvador, construção que ficou conhecida como Projeto Nossa Rede⁹. A organização desse projeto seria realizada em parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), um grupo de educadoras originárias da Chapada Diamantina, cuja experiência educacional nos municípios do interior da Bahia vinha despontando no Estado como referência.

Fui convidada, por meio do ICEP, a acompanhar todo o processo de construção curricular do Nossa Rede. Confesso receio inicial. Os estudos do mestrado já me faziam olhar com criticidade para a forma como certas organizações não governamentais estabeleciam parcerias com as instituições públicas. No entanto, por toda história anteriormente relatada, não passei incólume ao ouvir o nome da Chapada Diamantina. Fiquei curiosa em entender como uma experiência localizada no interior tinha a força de atravessar fronteiras e chegar à capital. Geralmente, o movimento era inverso, reforçando a lógica de que os grandes centros são locais privilegiados para a produção do conhecimento, devendo *exportar* seus saberes para as pequenas localidades.

Em uma primeira reunião, fiquei mobilizada. Para alívio, não me deparei com os clássicos *empresários da educação*. Encontrei apenas mulheres, professoras e educadoras de escolas públicas da Chapada Diamantina e de Salvador com um imenso e profundo conhecimento didático, principalmente sobre os processos de alfabetização. Percebi que estava diante de grandes educadoras, pessoas de franca simplicidade, mulheres fortes, com histórias incríveis, capazes de se embrenhar pela caatinga desnaturalizando o discurso de que inexistia educação pública de qualidade¹⁰ social no sertão baiano. Naquele momento, sem

⁸ A matéria completa sobre o *Dia da Devolução* pode ser acessada em <https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1489116-professores-devolvem-livros-do-alfa-e-beto>. Acesso em: 10 out. 2021.

⁹ Maiores informações em <http://educacao.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/>. Acesso em: 10 out. 2021.

¹⁰ Segundo Freire (2018), é importante indagarmos sobre qual qualidade estamos falando. Nessa perspectiva, por qualidade da escola pública, compreende-se a busca de uma educação séria, rigorosa e democrática, nada discriminatória. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres, estimuladora da presença popular nos destinos da escola.

compreender exatamente o porquê, senti-me profundamente conectada com aquelas pessoas, fui tomada pelo simples desejo de querer fazer parte daquilo. Agora, ao escrever, compreendo. Parece óbvio. Aquelas mulheres cruzavam pelas estradas da vida com a história de minha avó Amábíla. Para mim, fazia sentido seguir naquela trilha...

A partir do encontro e tendo iniciado o trabalho no Nossa Rede, onde atuei por cinco anos, pude compreender que o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa tinha sido formalizado a partir de uma experiência conhecida como Projeto Chapada. Uma iniciativa originada pela atuação professores e professoras de escolas públicas do município de Palmeiras, onde está localizado o famoso Vale do Capão¹¹. O Projeto Chapada, organizado no final da década de 1990, inaugurou um processo colaborativo intermunicipal de formação continuada para os/as educadores/as da região, sendo o embrião do que hoje define-se como Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) da Chapada Diamantina.

Aquela nomenclatura era completamente estranha para mim, causou-me curiosidade. A palavra arranjo remetia-me a muitas coisas: arranjo musical, arranjo de flores, tentar dar um jeito em algo embaraçado, conseguir uma solução mesmo que improvisada, de qualquer maneira; nada que possibilitasse uma associação direta com a educação. Ao buscar o significado da palavra, essa multiplicidade de sentidos confirmou-se. Encontra-se para definir arranjo: “Ato ou efeito de arranjar; negócio ou acordo lesivo a outras pessoas, conchavo, negociata; disposição equilibrada e harmoniosa de quaisquer elementos aos quais se pretende dar uma conformação eminentemente estética: arranjo de flores; auxílio, emprego, proteção etc. conseguidos por intermédio de pessoa influente; subconjunto ordenado de um conjunto finito; adaptação de uma composição a vozes ou instrumentos para os quais originalmente não havia sido escrita; relação amorosa extraconjugal; cacho, caso; ajuste entre duas ou mais pessoas; acordo, combinação, entendimento; proveito que se tira de algo; vantagem”¹².

Situar a utilização desse termo na educação e compreender seu surgimento impeliu-me à pesquisa. *O que era isso que estava acontecendo no contexto da educação da Chapada Diamantina? O que são Arranjos de Desenvolvimento da Educação? Como currículos estavam sendo construídos nesse contexto?* A partir da curiosidade inicial, foi se delineando o projeto apresentado para a seleção do doutorado. As primeiras buscas teóricas indicaram tratar-se de um objeto de estudo novo. De imediato, evidenciou-se que os Arranjos de

¹¹ O Vale do Capão é um destino ecoturístico da Chapada Diamantina que é conhecido por buscar incorporar a dimensão da sustentabilidade em seu crescimento. Maiores informações em: <http://www.infochapada.com.br/pt/parquechapadadiamantina/>. Acesso em: 17 set. 2021.

¹² Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/eMQj/arranjo/>. Acesso em: 02 set. 2021.

Desenvolvimento da Educação¹³, definidos como “uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e político” (BRASIL, 2011, p. 22), eram fonte de intensos debates teóricos, ora defendidos, ora rechaçados por autores.

Logo percebi que se tratava de um território em disputa, terreno minado, um campo ainda a ser pesquisado sob a perspectiva curricular. Estava intrigada. Com perguntas ainda bastante genéricas, mas com a intenção de investigar sobre *a política de currículo desenvolvida no Arranjo de Desenvolvimento da Educação da Chapada Diamantina*, submeti o projeto à seleção. Eis que me deparo na banca com a Professora Branca Jurema Ponce. Nunca tínhamos nos encontrado, muito menos nos falado, mas tem coisas que a gente não explica, só sente. Mesmo com imenso receio da reprovação, fui arrebatada por uma identificação imediata, escolhemo-nos mutuamente e, desde então, venho me transformando profundamente a partir desse encontro. Era chegada a hora de dar novo adeus à Bahia, apreciar a poesia concreta das esquinas paulistanas, *Sampa, de* Caetano Veloso e Gilberto Gil, tornava-se real.

Ingressar no Programa de Educação: Currículo da PUC-SP em 2019, ser orientanda da Professora Branca e fazer parte do Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC) foi perceber na pele o quanto a educação transforma. Foi reconhecer que nenhuma pesquisa é neutra, que nossas escolhas epistemológicas revelam nossa visão de mundo, que precisamos e devemos nos posicionar. Ser aluna da PUC-SP é ser convocada ao inconformismo, é legitimar nosso compromisso social de atuar contra as inúmeras injustiças cotidianas, principalmente em momentos de retrocessos autoritários, em vigência do governo ultraconservador do presidente Jair Bolsonaro, na esteira do Golpe de Estado de 2016. Estar nesse espaço é munir-se de instrumentos de luta, é ter estampada na parede¹⁴, como uma tatuagem, a foto de Paulo Freire, fazendo-nos perseguir ensandecidamente outros horizontes democráticos possíveis.

A favor de quem, de quê, contra quem e contra o quê estou a pesquisar? (FREIRE, 2018). As incursões teóricas no programa de currículo foram essenciais para solidificar uma

¹³ Atualmente, existem 13 Arranjos com atuação de maior destaque no país: ADE da Chapada Diamantina (BA), ADE da Região dos Açaizais - Adera (MA), ADE da Serra Catarinense, ADE do Agreste e Litoral Norte (BA), ADE do Alto do Turi (MA), ADE do Colegiado em Gestão da Educação dos municípios da Foz do Rio Itajaí, ADE do Norte Gaúcho, ADE dos Guarás (MA), ADE dos municípios da grande Florianópolis - Granfpolis, ADE GE4 (PI), ADE GE5(PI), ADE do Noroeste Paulista; ADE Território dos Balaio (MA). Maiores informações em <http://www.redeintermunicipaledu.com.br/integrantes>. Acesso em: 20 set. 21.

¹⁴ Na sala do Programa de Educação Currículo da PUC-SP, encontra-se uma enorme foto de Paulo Freire pendurada na parede.

base de leitura ancorada na teoria crítica (ADORNO, 2020; SACRISTÁN, 2000, 2013; TORRES SANTOMÉ, 2013a, 2013b; ARROYO, 2011, 2013), além daquelas que permitissem uma compreensão mais ampla do contexto político-social-educacional da atualidade (CHAUÍ, 2006, 2020; FREITAS, 2018; CHIZZOTTI; CASALI, 2012; CHIZZOTTI; PONCE, 2012; CURY; REIS; ZANARDI, 2018). A partir de tais fundamentos basilares, compreender as investigações no âmbito da justiça curricular (PONCE, 2018; PONCE; NERI, 2015), objeto de estudo do GEPEJUC, foi perceber-me na construção de uma política da esperança (SANTOS, 2020), indispensável para a construção desta tese.

Define-se justiça curricular, em sua essência utópica, como um processo de busca da justiça social por meio do currículo escolar, auxiliando-nos no caminho de luta contra as discriminações e desigualdades que ainda assolam a educação escolar (PONCE; ARAÚJO, 2019). Segundo os autores, a justiça curricular alicerça seus fundamentos em experiências educacionais históricas significativas, que se fazem por meio de um currículo que visa dignificar todos os sujeitos da escola. A partir das contribuições de Ponce (2018), por justiça curricular compreende-se um processo constante e cotidiano de exercício coletivo de construção do currículo de modo democrático, cooperativo e apoiado nos conhecimentos atualizados da área da Educação e de todas as áreas afins.

Ancorada em autores como Connell (1995) e Torres Santomé (2013b), a justiça curricular está vinculada à compreensão de que o currículo produz efeitos sociais, exigindo um olhar prioritário quanto à valorização das pessoas e culturas presentes na sala de aula, lutando a favor dos grupos socialmente desfavorecidos e historicamente excluídos. Segundo Connell (1995), a necessidade de desenvolver o conceito de justiça curricular está atrelada à insuficiência do conceito de justiça distributiva em educação, geralmente vinculado à compreensão de que a justiça pode ser obtida por meio da distribuição da mesma quantidade de um bem padronizado, igualdade de oportunidades, sem questionar que tipo de educação que os estudantes estão vivenciando, quais os seus interesses, demandas e condições de permanência na escola (DUBET, 2008).

A justiça social, horizonte da justiça curricular, necessita ser compreendida face à complexidade do contexto atual. Para Estêvão (2016), vive-se um momento em que é necessário realizar uma interrogação rigorosa sobre o verdadeiro alcance e significado da noção de justiça social. O aumento das desigualdades sociais, no cenário do neoliberalismo e globalização, demanda, para Fraser (2002; 2012), uma concepção de justiça social abrangente, tridimensional, capaz de abarcar: a) as preocupações relativas à justiça distributiva,

especialmente no que se refere à pobreza, à exploração, à desigualdade e aos diferenciais de classe; b) as lutas salientadas pelas filosofias do reconhecimento, não mais restritas ao eixo da classe, mas abrangendo categorias como a diferença sexual, a raça, a etnicidade, a sexualidade, a religião e a nacionalidade; c) e a dimensão da representação, pois a superação da injustiça, segundo a autora, demanda a retirada de obstáculos institucionalizados que impedem alguns a terem o direito de participar e interagir socialmente, o que implica necessariamente pensar na dimensão política da justiça.

A partir dos ideais de justa distribuição, reconhecimento e representatividade, a justiça curricular nos impele, enquanto pesquisadores/as e educadores/as, a lutar pela dignidade humana por meio do currículo escolar, disputar espaços nos currículos na intenção de formar subjetividades democráticas rebeldes que atuem contra as formas de opressão (SANTOS, 2016). Definem-se como dimensões da justiça curricular o conhecimento, o cuidado e a convivência democrática, um tripé indissociável na intenção de sustentar ações de resistência às políticas hegemônicas de currículo (PONCE, 2018) essenciais para o alcance da justiça social.

Conforme explicam Ponce e Araújo (2019), a dimensão do conhecimento questiona quais conhecimentos são capazes de produzir uma existência digna, orientando a reflexão sobre qual conhecimento realmente importa na seleção dos conteúdos escolares. Ao se pensar na dimensão do cuidado, prioriza-se a garantia das condições necessárias para se criarem currículos comprometidos com as demandas dos sujeitos da escola: condições de trabalho para professores/as e demais educadores/as, políticas de formação continuada, estrutura física das escolas, remuneração adequada e garantia dos direitos atrelados à qualidade de vida das crianças, adolescentes, jovens e adultos (PONCE, 2018). No que se refere à dimensão da convivência democrática, aspira-se cultivar a democracia enquanto valor a ser vivido no cotidiano das escolas e nas demais esferas sociais (PONCE; ARAÚJO, 2019), ancorada em práticas baseadas no respeito mútuo, abertas ao debate coletivo e ao conflito, reconhecendo na participação um direito a ser garantido e subjetivado.

As três dimensões da justiça curricular suscitam questionar, segundo Ponce e Araújo (2019), as bases ideológicas de propostas curriculares hegemônicas que têm defendido a meritocracia como valor, gerando políticas curriculares pautadas na racionalidade instrumental, desenvolvimento de competências padronizadas tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e avaliações em larga escala externas à escola, reforçando a lógica excludente de um sistema educacional corrupto que não favorece os desfavorecidos

(TORRES SANTOMÉ, 2013b). O caminho proposto pela justiça curricular elucida possibilidades contra-hegemônicas de políticas curriculares, currículos comprometidos com a garantia, ampliação e subjetivação dos direitos individuais e sociais, em um movimento de resistência à tendência de “elaboração” de currículos fora da escola, sem a participação dos sujeitos da educação, com posterior “implantação” (PONCE, 2018, p. 796).

Munida de tais conhecimentos necessários à construção de uma pesquisa regida pela militância democrática (FREIRE, 2018), começava a ser possível trilhar os caminhos metodológicos desta investigação, configurada como qualitativa (CHIZZOTTI, 2014). Já seria possível definir para onde mirar minha lanterna portátil, instrumento essencial, segundo Santos (2020), para as epistemologias que lutam contra a dominação e opressão em tempos em que já não se pode contar com luzes no fim do túnel. A lanterna portátil, mesmo com iluminação fraca, pode ser essencial para identificar caminhos que, evitando acidentes fatais, façam-nos enxergar horizontes emancipatórios (SANTOS, 2020).

Para ajustar o foco da lanterna, mesmo que ainda trêmulo, o primeiro passo dado foi proceder a revisão sistemática de literatura para investigar como os ADEs vinham sendo analisados nas publicações nacionais sobre educação, identificando possíveis interfaces com o campo do currículo. Para a análise dos debates teóricos apresentados, foi necessário compreender que a Constituição Brasileira de 1988, no Art. nº 211, prevê o regime de colaboração entre os entes federados para assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988). No entanto, o regime de colaboração não fora devidamente regulamentado conforme previsão constitucional, carecendo de definições sobre sua efetivação (CURY, 2012).

No contexto desse debate, destaca-se o Parecer CNE/CEB Nº: 9/2011, que teve como objetivo analisar a proposta de implementação do regime de colaboração entre entes federados, basicamente entre municípios, numa espécie de colaboração horizontal, mediante a organização de ADEs. Atuar por meio de ADEs, de acordo com os documentos oficiais, significa trabalhar em rede, onde municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes trocam experiências para solucionar conjuntamente dificuldades na área da educação, trabalhando de forma articulada com os Estados e a União para fortalecer a cultura do planejamento integrado e colaborativo (BRASIL, 2011).

Percebe-se que a cooperação horizontal entre os municípios, por meio dos ADEs, foi definida como uma forma de colocar em prática o regime de colaboração, com vistas a fortalecer soluções colaborativas para os desafios educacionais. Nesse sentido, já era possível

situar o debate no âmbito das políticas públicas, com claras reverberações para o campo curricular, sendo necessário investigar como currículos vinham sendo construídos por meio da criação de redes associativas entre os municípios.

Para o desenvolvimento da revisão sistemática de literatura, foram utilizadas duas bases de dados: Portal de Periódico da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por permitirem acesso às principais publicações nacionais na área educacional. Em uma primeira consulta realizada no Portal de Periódicos da Capes, em 16 de maio de 2019, optou-se pela equação de pesquisa a partir de expressões e palavras combinadas utilizando o AND: “arranjo de desenvolvimento da educação” AND “currículo” e não se obteve nenhum resultado. Em uma segunda rodada, utilizou-se apenas o termo “arranjo de desenvolvimento da educação” e foram listadas oito publicações. Como critério de inclusão, definiu-se que todas as publicações a serem consideradas deveriam ser de periódicos específicos da área educacional. Assim, uma publicação foi excluída por pertencer a uma revista da administração pública, restando sete artigos para análise: Abicalil (2013), Araujo (2013, 2018), Motta e Argollo (2016), Carvalho (2018), Lima e Neves (2018), Oliveira e Ganzeli (2013).

Na base de dados da BDTD, seguiram-se os mesmos passos, acrescentando-se na busca avançada o critério “teses” como tipo de documento a ser incluído. Assim, na primeira busca a partir da equação “arranjo de desenvolvimento da educação” AND “currículo”, nenhum resultado foi encontrado. Em uma segunda busca, apenas com o termo “arranjo de desenvolvimento da educação”, foram encontrados dois trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação: Cassini (2016) e Nicoleti (2014). Em uma atualização das buscas em 24 de novembro de 2020, duas outras teses referentes ao termo “arranjo de desenvolvimento da educação” foram encontradas: Grinkraut (2019) e Strelec (2017). A partir do exame de qualificação desta tese, outro relevante trabalho passou a integrar o banco de pesquisas que serviram de referencial para o desenvolvimento desta investigação: Ramalho (2016).

A revisão de literatura evidenciou que a temática vem gerando debates no que se refere às políticas públicas educacionais e à cooperação federativa brasileira. Percebeu-se uma tendência em destacar os interesses privatistas subjacentes à regulamentação dos ADEs e a desarticulação das ações envolvendo a colaboração entre União, estados e municípios. Em outra perspectiva, também foi possível observar análises que destacam que a associação de municípios em forma de arranjos abre a possibilidade para um trabalho coletivo de

planejamento, reflexões e troca de experiências visando à solução de questões educacionais comuns.

Por fim, observou-se que em apenas um estudo foi encontrada referência direta sobre os possíveis desdobramentos dos ADEs para a elaboração de propostas curriculares, o que indicou ser esse um campo de investigação a ser explorado. Além de tal escassez de análises, percebeu-se uma concentração de estudos de base documental, sinalizando a demanda por pesquisas cuja opção metodológica priorizasse o contato direto do/a pesquisador/a com as iniciativas de ADEs em curso no nosso país.

A tensão situada em torno dos debates teóricos evidenciou a necessidade de investigar o Arranjo de Desenvolvimento da Chapada Diamantina sob a categoria *contradição*, base de uma metodologia dialética, na busca por superar dualismos e reducionismos (CURY, 1985). Nessa perspectiva, segundo o autor, a realidade não é naturalizada, mas historicizada, sendo produto da práxis humana em suas múltiplas determinações. Compreender as ambivalências em torno da educação, situadas também no contexto dos ADEs, significa não só enxergá-la como veículo possível da desocultação das desigualdades reais, mas também como veículo de dominação de classe, educação historicamente imbricada pelo modo de produção dominante - o capitalismo (CURY, 1985).

Reconhecer a importância de analisar as dinâmicas educativas na perspectiva da luta de classes não pode prescindir de também reconhecer, segundo Santos (2016), a necessidade de perseguir epistemologias capazes de denunciar a mercantilização das relações e de operar na luta contra o colonialismo e o patriarcado. Por isso, a partir de tal inspiração, firma-se a audácia de tentar estabelecer diálogos na perspectiva de desmercantilizar, democratizar e descolonizar¹⁵ o conhecimento e a educação, na busca por desnaturalizar as injustiças sociais (SANTOS, 2016).

Com a lanterna carregada com pilhas de maior duração, tendo na bagagem bússolas epistemológicas indispensáveis, coloquei o instrumento iluminador embaixo do braço para enxergar os próximos passos da investigação. Todavia, considerei imprudente, equivocado, tentar ajustar o alcance do foco sem conhecer melhor o terreno, sem vasculhar o mapa. Seria como escalar uma montanha sem ter a dimensão da sua altura, com grande possibilidade de quedas bruscas. Buscas teóricas por estudos que já tivessem investigado o Arranjo da

¹⁵ Para Santos (2016), desmercantilizar significa desnaturalizar o capitalismo, impedir que a economia de mercado alargue seu âmbito, até transformar a sociedade em uma sociedade de mercado. Sobre democratizar, o autor afirma ser a busca por legitimar outras formas de deliberação democrática. Descolonizar, nessa perspectiva, seria des-pensar a naturalização do racismo e denunciar o conjunto de técnicas, entidades e instituições que o reproduzem.

Chapada Diamantina mostraram-se profícuas, setas sinalizadoras no caminho. Autores da área de gestão educacional tais como Lima e Neves (2018), Abrucio (2017), Grin e Abrucio (2017) e Cruz (2014) destacam o Arranjo da Chapada Diamantina como pioneiro no país no que se refere à colaboração intermunicipal voltada para finalidades educativas, tendo o início das atividades situado no final da década de 1990, com uma rede que integrava, em média, a participação de 20 municípios baianos de pequeno porte, com notadas características rurais.

De acordo com os apontamentos de Lima e Neves (2018), o ADE da Chapada pode ser considerado exitoso no que se refere à redução do número de analfabetos e avanços na universalização da educação. Para Grin e Abrucio (2017), a análise do caso do Arranjo da Chapada Diamantina aponta que a experiência está pautada em algumas premissas básicas: a) mobilização da comunidade escolar em prol da educação; b) disposição dos/as professores/as em um contexto social e educacional adverso, marcado pelas drogas e violência; c) proximidade constituída com base em relações cooperativas; d) construção de capital social a partir da sala de aula para gerar novas possibilidades pedagógicas (GRIN; ABRUCIO, 2017).

Nesse processo de escavação teórica, foram identificados outros estudos acadêmicos, no campo da formação de professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as que investigaram a iniciativa na perspectiva de compreender suas principais características e diferenciais, dentre eles: Ribeiro (2014), Zen (2014), Gouveia (2012). Cada uma dessas pesquisas investigou a realidade de municípios integrantes do ADE da Chapada Diamantina, com destaque para as localidades de Iraquara e Boa Vista do Tupim, que, a partir do processo de formação continuada dos/as educadores/as locais, apresentaram transformações significativas das suas realidades educacionais, de acordo com os dados apresentados¹⁶. As contribuições citadas reforçaram a escolha do campo de pesquisa como um potente lócus de investigação, em função do pioneirismo da iniciativa, por conter premissas de atuação que destacam a importância da participação/mobilização social e por se tratar de uma região com altos índices de desigualdades sociais e educacionais. Já seria possível seguir a expedição.

Conhecidas as trilhas percorridas por outros/as pesquisadores/as, decidimos por realizar os primeiros contatos com o campo. As formulações de Santos (2018) continuavam reverberando em mim, sinalizando que, na pretensão de realizar pesquisas capazes de

¹⁶ De acordo com Zen (2014), em 2007 e 2009, Boa Vista do Tupim ganhou certa notoriedade por conta dos resultados do IDEB. Segundo a autora, apesar das fragilidades que compõem esse índice, não há como negar que o significativo aumento no IDEB, que garantiu o 1º lugar no ranking estadual por dois anos consecutivos, tornou-se ainda mais surpreendente para a mídia e para a comunidade em geral, quando consideradas algumas peculiaridades da rede municipal de ensino.

contribuir com as lutas sociais, urge a necessidade de tentar, mesmo que de maneira embrionária, construir um conhecimento *com* o outro e não simplesmente *sobre* o outro, desconstruindo a lógica de expropriação e extrativismo do paradigma científico moderno. Seria possível organizar uma metodologia de investigação em que o *outro* não fosse reduzido à categoria de objeto do conhecimento, mas reconhecido como sujeito do conhecimento? (SANTOS, 2018). Desafio perseguido, mesmo que com tímidos avanços.

Na tentativa de estabelecer uma relação minimamente respeitosa com a comunidade a que estava prestes a dialogar, os primeiros contatos com o campo aconteceram de maneira desestruturada, aberta, deixando-me guiar pelo o que emergia. Assim, no segundo semestre de 2020, comecei a aproximação com o contexto da pesquisa, sem uma definição fechada sobre os objetos de investigação, por meio das seguintes ações: a) leitura das publicações produzidas no contexto do ADE da Chapada Diamantina que explicam o processo histórico e funcionamento da iniciativa; b) leitura do Referencial Curricular do ADE da Chapada para o Ensino Fundamental I; c) observação participante em duas reuniões do ADE da Chapada realizadas no segundo semestre de 2020; d) observação participante no Seminário Inter territorial, em que educadores/as dos municípios integrantes do ADE da Chapada compartilharam suas práticas pedagógicas. Essas duas últimas ações, em função da pandemia da COVID-19, foram realizadas remotamente, o que viabilizou a observação de maneira *online*. As observações participantes, conforme orientam Ludke e André (1986), possibilitaram um contato pessoal com algumas experiências cotidianas vividas pelos sujeitos que integram o Arranjo, momentos em que me apresentei como pesquisadora, mas que adotei postura de ouvinte, buscando interferir o mínimo possível, sabendo que, mesmo assim, interferia na condução das atividades.

A partir dessa primeira incursão, perdida no meio de tantas informações, aproximando-se o período das eleições municipais para prefeitos/as e vereadores/as em 2020, fui convidada a acompanhar os Fóruns Municipais de Educação, chamados de *Dia E*. Recebi os *links* da plataforma Zoom para acompanhar esses encontros, que também aconteceriam de maneira *online* em alguns municípios do ADE da Chapada. Não sabia ao certo o que estava prestes a testemunhar. Nas leituras prévias realizadas, alguns autores explicam que o *Dia E* pode ser definido como um fórum com marcas de participação política e democrática, exemplificando a relação Estado-sociedade, conforme descrevem Grin e Abrucio (2017).

Tal encontro, que ocorre a cada quatro anos em função das eleições municipais, é precedido de coleta de informações e debates feitos em reuniões escolares, sistematizadas

pelas secretarias municipais de educação com o apoio de diretores/as escolares e de coordenadores/as pedagógicos/as, a partir da seguinte questão: *O que nós, profissionais da escola, professores, diretores, coordenadores e pais, desejamos para ter uma Educação pública de qualidade para nossos estudantes?* Tais reivindicações são levadas para o *Dia E* de cada município, que conta com a participação da comunidade em geral e dos/as candidatos/as a prefeito/a e vereadores/as, que, a partir das demandas apresentadas pelos pais, alunos/as, professores/as, movimentos sociais e associações comunitárias, assinam um termo com os compromissos firmados para a educação nos próximos quatro anos do governo (OLIVEIRA; MEIRELES, 2012).

Foi possível acompanhar os Fóruns Municipais de Educação, *Dia E*, de cinco municípios (Wagner, Boa Vista do Tupim, Ibitiara, Souto Soares e Iraquara). Os encontros eram iniciados por um professor, Ônix¹⁷ (Anexo 2), articulador do ICEP no processo chamado de *Mobilização Sociopolítica*. Com força descomunal, percebida mesmo a distância, o professor dizia:

Hoje é um dia muito importante para a educação dos nossos municípios. É um dia muito importante para a democracia. Porque a democracia é uma forma de construir a liberdade e a autonomia de uma sociedade. E para construir essa liberdade e essa autonomia, é preciso participação. É preciso vontade dos habitantes, vontade das pessoas que vivem nesta sociedade. Compreendemos que a participação é uma aprendizagem. Assim, gostaríamos de agradecer a todos os professores, a toda a comunidade escolar do município, as coligações que aqui estão presentes. Este ano, excepcionalmente, por conta da pandemia do COVID-19, nós estamos adotando um formato diferenciado para a realização do Dia E. Contudo, estamos aqui juntos, envolvidos, mobilizados, analisando um projeto de futuro. As propostas que os candidatos receberam antecipadamente são o resultado das vozes dos educadores, dos pais, dos alunos, de todos os representantes da educação deste município. Esse momento tem como objetivo validar essas propostas que foram dialogadas ao longo dos últimos dois meses nessa rede.

Mesmo tentando manter certa incredulidade, sem nenhum controle sobre as minhas emoções, olhava para minha pele que se postava plenamente arrepiada. Os estudos sobre a história da Chapada Diamantina (SAMPAIO, 2009; CHAGAS, 2012; PINA, 2001), atrelados às minhas lembranças pessoais, afirmam se tratar de uma região marcada pela política do coronelismo, clientelismo e patriarcado, com violentas disputas partidárias, onde seria improvável imaginar brotar práticas de natureza democrática (SANTOS, 2016). No entanto, em cada um dos cinco encontros que acompanhei, observava a abertura de inúmeras janelas pela tela do Zoom. Pelos quadrados, casas simples, pessoas tentando conexão com a *internet* em longínquas comunidades do campo. Por meio do *chat*, os presentes apresentavam-se, e lá

¹⁷ Todos os educadores e educadoras entrevistados/as serão designados com nomes de pedras preciosas.

estavam as mais diferentes representações: pais, alunos/as, comunidade, professores/as, diretores/as, coordenadores/as, merendeiras, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, membros das Secretarias de Saúde e Agricultura, representantes de servidores públicos, sindicato dos professores, conselho tutelar, Conselho Municipal de Educação, candidatos/as a prefeitos/as, candidatos/as a vereadores/as, secretários/as de educação, formadores/as e representantes do ICEP, etc.

Os/as candidatos/as, de maneira geral, estavam em seus comitês de campanha. Alguns comitês estavam bastante enfeitados com bolas, faixas e flores; parecia um cenário de festa. Durante cada encontro, era apresentado um documento com a sistematização das propostas discutidas nos fóruns realizados nas escolas. Os/as candidatos/as e respectivas coligações eram convidados/as, em ordem alfabética, a assinar um termo de compromisso, registrando o comprometimento com as demandas apresentadas pela comunidade, a serem tidas como prioridade caso fossem eleitos/as. Os documentos eram extensos, chegavam a conter 10 páginas, com propostas referentes à gestão educacional, formação de professores/as e profissionais da educação, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física, recursos pedagógicos, transporte e alimentação escolar.

Ao final de cada encontro, era anunciada a entrega de um *banner* nas secretarias de educação, para que os compromissos firmados fossem expostos para a apreciação e regulação pública. Também afirmavam que seria formada, após as eleições municipais, uma Comissão para Acompanhamento das Ações dos Fóruns Municipais de Educação (CAAFE). A intenção dessa comissão é avaliar e monitorar, junto ao poder legislativo e executivo municipal, a execução das políticas públicas educacionais, mantendo diálogo constante com a comunidade. As comissões, de acordo com as orientações, poderiam ser compostas dos seguintes membros: professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as escolares, pais, alunos/as, membro dos Conselhos de Educação, membros da comissão de avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), membro da comunidade quilombola, comunidade em geral (artistas locais, escritores, representantes religiosos, membros de associações, etc.). Na fala de uma das educadoras participantes, a comissão teria como missão “acompanhar e fazer realizar os nossos sonhos”.

Após participar desses encontros, fui completamente capturada pelo que vi. Reconheci que estava diante de uma experiência que não poderia ser desperdiçada, principalmente em tempos onde se questiona se há futuro para a democracia em um mundo dominado pelo capitalismo financeiro global, pelo colonialismo e pelo patriarcado nas relações sociais

(SANTOS, 2016). A lógica antidemocrática, com perda de direitos sociais, conforme imperou nas políticas do governo do presidente Jair Bolsonaro, insuflando discursos favoráveis ao Projeto Escola Sem Partido, militarização das escolas públicas, *homeschooling* (ZAN; KRAWCZYK, 2019), impele ao compromisso de buscar alternativas possíveis, reconhecendo-nos como ainda em processo de fazer a democracia no Brasil (FREIRE, 2001). Democracia que se queira participativa, enquanto gramática social e acordo de convivência cidadã, capaz de lutar contra os processos de dominação e exclusão social (SANTOS, 2016).

Em um cenário nacional de colapso permanente da democracia (CHAUÍ, 2020), questionamentos e reflexões eclodiram ininterruptamente frente àquela vivência. Uma vez constatado que o processo chamado de *Mobilização Sociopolítica* realizado em municípios do ADE da Chapada é disparado nos fóruns escolares a partir do questionamento: *O que nós, profissionais da escola, professores, diretores, coordenadores e pais, desejamos para ter uma Educação pública de qualidade para nossos estudantes?*, percebe-se a instauração de um debate necessariamente curricular, considerando-se currículo não em sua dimensão instrumental, como lista de habilidades e competências a serem cumpridas nas escolas, mas como uma prática social que implica escolhas sobre um projeto de sociedade, de ser humano, de cultura (PONCE, 2018).

Na possibilidade de a população manifestar-se sobre qual educação deseja, quando a comunidade se reúne para discutir e defender o que se quer para a educação, constata-se a urdidura de um processo curricular de máxima potência, pois, como destacam Chizzotti e Ponce (2012) currículo é um instrumento social que supõe a participação, sendo os educadores importantes interlocutores na definição das políticas públicas de educação, sujeitos essenciais para a viabilização políticas curriculares emancipatórias. Políticas de currículo que se queiram participativas, democráticas, popularmente rigorosas, respeitadoras e estimuladoras da presença popular na definição dos destinos da escola e na luta para que o Estado cumpra o seu dever com a educação (FREIRE, 2018).

Localizam-se nessa experiência lições a serem aprendidas e apreendidas pelo campo do currículo? Existiriam, no território da Chapada Diamantina, sinais de construção de políticas curriculares que possibilitem a participação popular democrática dos sujeitos do currículo na definição de qual educação pública desejam? Seria possível perseguir pegadas que apontem para a construção de uma política de currículo participativa pautada nas dimensões da justiça curricular? Existiria, nesse contexto, uma aprendizagem democrática, uma participação popular (FREIRE, 2001), capaz de lutar contra formas de opressão

(SANTOS, 2016), abrindo a possibilidade para que a convivência democrática, enquanto dimensão da justiça curricular, seja tida como um valor? (PONCE; ARAÚJO, 2019). Em que termos se dá essa participação, considerando participar enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir e decidir em certos níveis de poder enquanto direito à cidadania? (FREIRE, 2018)

A profusão mental instaurada, em diálogo constante com os sujeitos da Chapada, abriu possibilidade para a delimitação, sempre provisória, do objetivo central de investigação desta tese. No entanto, para tal delimitação, fazia-se necessário esclarecer o que se compreende por política de currículo e quais os meios para se realizar a pesquisa considerando a amplitude do campo. Para atingir tal compreensão, por política de currículo, compreende-se, a partir das contribuições de Lopes (2004), não apenas os documentos escritos, mas, principalmente, os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação, sendo produções para além das instâncias governamentais. Tal perspectiva, segundo a autora, não implica desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas. No entanto, ressalta-se que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos essenciais para qualquer política curricular. Como destacam Cury, Reis e Zanardi (2018), faz-se importante considerar nas pesquisas sobre currículo a compreensão de que políticas são práticas pessoais e coletivas dentro de um campo no qual sempre há lutas de posições diferentes e, até mesmo, contrárias.

Ao reconhecer a complexidade inerente de se pesquisar sobre política de currículo, a delimitação do objeto de estudo ancorou-se no debate sobre política educacional tal como propõem Ball e Mainardes (2011), na interlocução com o referencial da justiça curricular. A leitura das contribuições de Stephen Ball, principalmente no que se refere ao conceito de ciclo de políticas e à existência de diferentes contextos de produção de políticas educacionais (contextos de influência, contexto de produção dos textos das políticas e o contexto da prática social), indicou a possibilidade de se investigar a produção de políticas curriculares a partir de recortes específicos, nunca estanques, atrelados a instrumentos de coletas de dados adequados. Conforme explica Mainardes (2018, p. 7), a abordagem do ciclo de políticas vem sendo utilizada em diferentes países e por diversos autores, como um “método para a análise de políticas”, seja na sua íntegra, explorando os contextos principais do ciclo de políticas, seja explorando alguns de seus contextos ou conceitos desenvolvidos no âmbito das discussões da abordagem.

Em entrevista concedida à Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball, ao explicar o conceito de ciclo de políticas, defende a existência de diferentes contextos de produção de políticas educacionais, intrinsecamente articulados: a) aqueles que envolvem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação, considerados como contextos de influência; b) o contexto de produção dos textos das políticas; c) o contexto da prática social, tipicamente investida de valores locais e pessoais, onde as definições são recriadas e reinterpretadas. Tais contextos, de acordo com Oliveira e Lopes (2011), devem ser vistos de maneira circular, nunca hierarquizados, não tendo uma dimensão temporal ou sequencial, nem etapas lineares.

Ao abordar de maneira mais específica o contexto de influência, observa-se que Ball situa essa categoria no processo de ação política, por meio do qual as políticas são mudadas ou podem ser mudadas em função da ação social e coletiva (MAINARDES; MARCONDES, 2009). O contexto de influência abrangeria os processos onde as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde estariam localizadas, por meio de complexas redes sociais, disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (LOPES, 2014). Segundo Lopes e Macedo (2011), o contexto de influência é visto como aquele em que os discursos políticos são construídos, onde são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio à luta de diferentes atores que visam legitimar as intervenções educacionais.

A presente pesquisa, ao se aproximar da abordagem do ciclo de políticas, não pretende utilizá-la na sua integralidade teórico-metodológica, mas reconhece que tal referencial oferece ferramentas na intenção de categorizar e reconhecer o processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada como um contexto de produção de política de currículo. Contexto de produção curricular, situado, principalmente, no âmbito do contexto de influências e da prática social, caracterizado como atividade micropolítica, com destaque para a ação dos/as profissionais da educação que lidam com as políticas no nível local. Profissionais da educação reconhecidos como sujeitos centrais e envolvidos no processo de atuação política, e não “meros implementadores” das políticas (MAINARDES, 2018, p. 5).

Dessa forma, ancorando-se em tais pressupostos, como objetivo geral da pesquisa, propõe-se **analisar a dinâmica da *Mobilização Sociopolítica* presente em municípios do ADE da Chapada Diamantina enquanto um contexto de produção de política de currículo participativa, aproximando-a do conceito de justiça curricular e suas três dimensões.** Como objetivos específicos, intenta-se:

a) realizar revisão sistemática de literatura sobre os temas “arranjos de desenvolvimento da educação” e “currículo”;

b) investigar a organização do ADE da Chapada Diamantina, identificando os princípios que originaram a sua fundação, as contradições e os desafios enfrentados ao longo da trajetória;

c) analisar a dinâmica da *Mobilização Sociopolítica* realizada em municípios integrantes do ADE da Chapada Diamantina, buscando compreender em que medida possibilita a participação democrática dos/as profissionais da educação (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as escolares) na definição de qual educação pública desejam;

d) analisar, nos registros dos fóruns de educação *Dia E* dos municípios do ADE da Chapada que realizaram a ação em 2020, as demandas apresentadas pela comunidade escolar na articulação com as dimensões da justiça curricular – conhecimento, cuidado e convivência democrática;

e) compreender, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, as possíveis aprendizagens democráticas, desafios vivenciados e variáveis que interferem no processo de *Mobilização Sociopolítica*.

A hipótese, que só pôde ser construída a partir dos muitos diálogos estabelecidos é de que, apesar das dificuldades enfrentadas e das contradições, a experiência do ADE da Chapada pode indicar caminhos (sementes) de fortalecimento de políticas públicas curriculares democráticas pautadas nas dimensões da justiça curricular, com ênfase na participação popular e nas demandas dos/as profissionais da educação. Conjectura-se que a não regulamentação do Regime de Colaboração sob a normatização do Sistema Nacional de Educação é um empecilho para efetivação e manutenção das relações cooperativas entre os municípios do ADE da Chapada Diamantina, bem como traz dificuldades para a consolidação da iniciativa.

Na intenção de abordar o contexto de produção de política de currículo participativa, é imperiosa a discussão sobre a categoria *participação*, compreendendo seus sentidos, bem como os distintos níveis de participação que podem ser alcançados. Para essa abordagem, Diaz Bordenave (1983, p. 29) elucida que existem diferentes maneiras de participar, alertando para a urgência de desvelar projetos das classes dominantes que criam uma “ilusão da participação” política social, onde essa participação é concedida, mas permanece sob o controle dos dirigentes. Segundo o autor, quando o governo controla a participação do povo,

mas não é controlado pelo povo, é sinal de que ainda falta muito para se chegar à sociedade participativa em que o povo exerça controle final das decisões nos mais elevados níveis. A “ilusão da participação” pode ocorrer, conforme Chauí (2006), quando cidadãos despolitizados imaginam que a expressão em público de suas angústias, seus medos, seus desejos, os converteriam em sujeitos políticos ativos.

Diante de tal alerta, para a realização desta pesquisa, faz-se imperioso reconhecer na atualidade o deslocamento e a disputa em torno da noção de participação. Deslocamento do contexto da luta pela gestão democrática, situada principalmente nos anos de 1980, para a ideia de “gestão participativa”, usada como estratégia de responsabilização, no contexto da ideologia neoliberal de esvaziamento da responsabilidade do estado; para uma responsabilidade “compartilhada”, vetor de privatização, sem fazer a menção à participação como partilha de poder (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Dessa forma, vale reforçar que, no escopo desta tese, compreende-se por políticas de currículo participativas aquelas que buscam o protagonismo dos sujeitos da educação na definição dos rumos da escola (FREIRE, 2018) em um exercício contínuo de democratização das decisões e relações. Uma política de currículo fruto de um diálogo permanente, que parta do princípio de que a participação não deve se confinar ao espaço delimitado pelo Estado e de que a democracia se assenta em um valor a ser vivido e fortalecido (PONCE; ARAÚJO, 2019). Trata-se de uma visão contra-hegemônica, pautada nas aspirações da justiça curricular, que, em tempos prescritivos da BNCC, reafirma a proposta de pensar, de construir, de criar coletivamente o currículo enquanto prática social, confiando nas potencialidades dos sujeitos escolares (PONCE, 2018).

Ao almejar os objetivos anteriormente descritos, foram escolhidos alguns caminhos metodológicos, procedimentos adotados para auxiliar na busca rigorosa de informações (CHIZZOTTI, 2014). O primeiro deles consistiu na realização de onze entrevistas semiestruturadas, utilizando a plataforma Zoom, com sujeitos que pudessem relatar o processo histórico de constituição do Arranjo da Chapada Diamantina¹⁸ e do processo de *Mobilização Sociopolítica* (Anexo 1). Tais sujeitos foram definidos a partir do contato com o campo, tendo como critério assumirem diferentes atuações no ADE e terem testemunhado o processo de consolidação da iniciativa. Apesar da utilização de um roteiro para orientar os pontos abordados nas entrevistas, as mesmas foram conduzidas a partir das falas dos/as

¹⁸ A lista completa dos entrevistados na Fase 1, com suas respectivas descrições, pode ser conferida no Anexo 1. Todos os participantes preencheram o *Termo de Consentimento Livre Esclarecido*, autorizando o uso dos depoimentos para finalidade da pesquisa. Todos os nomes foram substituídos por designações de pedras preciosas.

entrevistados/as, respeitando os percursos trilhados e narrativas construídas. Acredito que, a partir da minha formação em psicologia, na medida do possível, busquei ser conduzida pelo outro, privilegiando uma escuta sensível e um aprofundamento do diálogo a partir do conteúdo emergente.

De maneira geral, as entrevistas eram iniciadas solicitando que cada pessoa pudesse contar sua história pessoal com o Arranjo da Chapada, o que, de certa forma, possibilitou uma conexão com conteúdos carregados de memória e afetos, considerando que captar o que se sente, as emoções, torna-se essencial para a construção de uma concepção mais ampla de racionalidade (SANTOS, 2018). Partindo dessa ideia, de que a razão não pode se separar totalmente da emoção, deixei-me contagiar pelas lágrimas, pelas risadas, pelas expressões, pelas lembranças e lutas manifestas, mesmo que através da tela de um computador. Por meio das inúmeras expressões e interações capturadas, cada entrevistado/a precisa ser reconhecido/a como (co)autor/a desta pesquisa, contadores/as de histórias sobre a Chapada Diamantina.

Após esses primeiros encontros/entrevistas, com a escuta mais apurada a respeito da organização geral do ADE da Chapada Diamantina, foi possível partir para a próxima etapa, que consistiu na compreensão aprofundada sobre o processo de *Mobilização Sociopolítica*. Para tanto, realizou-se, em um primeiro momento, uma análise documental dos registros dos últimos Fóruns de Educação, *Dia E*, dos oito municípios que o realizaram em 2020 (Boa Vista do Tupim, Wagner, Iraquara, Ibitiara, Carfanaum, Gentio do Ouro, Souto Soares, Marcionílio Souza), onde estão documentados os anseios e desejos da comunidade para a educação pública, assinados pelos/as candidatos/as a prefeitos em formato de termo de compromisso.

Posteriormente, na impossibilidade de investigar profundamente a realidade de todos os municípios integrantes do Arranjo da Chapada, definiu-se por delimitar a três municípios específicos (Boa Vista do Tupim, Iraquara e Wagner) as demais etapas da coleta de dados. A escolha por tais municípios justifica-se por terem sido aqueles cujos Fóruns de Educação foram acompanhados pela pesquisadora, por terem apresentado maior representatividade de participação popular nesses encontros e por terem sido citados nas entrevistas como localidades que apresentam significativo engajamento político da comunidade na organização das CAAFES.

O aprofundamento dessa fase 2 da coleta de dados consistiu nas seguintes etapas: a) realização de entrevistas semiestruturadas com prefeitos e/ou secretários de educação da cada um dos três municípios selecionados (Anexo 2); b) observação participante, por meio da

plataforma Zoom, do processo de composição e formação das CAAFEs em cada um dos municípios selecionados; c) observação participante, por meio da plataforma Zoom, de dois encontros interterritoriais das CAAFEs, com a participação de representantes de todos os municípios do ADE, onde cada comissão definia prioridades e construía seus planos de ação; c) realização de entrevistas semiestruturadas com representantes de professores/as, coordenação pedagógica, direção pedagógica e técnicos/as das Secretarias de Educação que atuam nas CAAFEs dos três municípios selecionados. Nessa etapa, foram realizadas quatorze entrevistas (Anexo 2). A seleção dos/as professores/as, coordenadores/as, diretores/as entrevistados aconteceu por meio da indicação dos próprios participantes da pesquisa. A cada nova entrevista realizada, era solicitado que indicassem um/a colega para contribuir com a investigação.

A análise de dados seguiu a proposta de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), por meio dos processos de organização, codificação e categorização, estabelecendo como critério a unidade de registro temática. Nesse processo, foram seguidos três passos propostos pela autora: a) pré-análise; b) exploração do material coletado; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As fases de pré-análise e exploração do material consistem na transcrição das entrevistas, organização dos registros do diário de campo das observações e coleta dos documentos, realizando uma leitura flutuante, um contato com o material, deixando-se invadir por impressões e orientações, fazendo codificações necessárias para a organização do acervo.

O tratamento dos resultados, tomando como referência a unidade de registro temática, perseguiu a descoberta de *núcleos de sentido* que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2016). Assim, os temas-eixo emergentes dos materiais coletados corresponderam a uma unidade de recorte, sendo agrupados em categorias semânticas, divisão dos componentes das mensagens analisadas, a partir dos critérios definidos e explicitados ao longo de cada capítulo em que os dados são apresentados e discutidos na interlocução com as referências teóricas.

Cada capítulo desta tese busca compor um mosaico esculpido artesanalmente, sempre incompleto, em processo permanente de devir, porém, sem perder a rigorosidade (FREIRE, 2018). Nesse sentido, o Capítulo 1, *O federalismo educacional brasileiro e o regime de colaboração*, apresenta um panorama da regulamentação do regime de colaboração recíproca entre os entes federados, a partir de um olhar histórico, retomando, principalmente, as determinações da Constituição de 1988 no que se refere à previsão de um federalismo

cooperativo. Discute-se o processo de homologação dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação, sendo apresentada a revisão sistemática de literatura com os principais estudos que investigam acordos de cooperação intermunicipal em educação. Dentre os autores citados, destacam-se: Cury (2007, 2008, 2010, 2012), Abrucio (2010, 2012, 2017), Araujo (2010, 2012, 2013, 2018), Nicoleti (2014), Strelec (2017), Grinkraut (2019), Ramalho (2016) Saviani (2010, 2014), Dourado (2013).

O Capítulo 2, *O Arranjo de Desenvolvimento da Educação da Chapada Diamantina*, contextualiza o território em que a pesquisa se localiza, abordando o cenário de intensas desigualdades característico da região. É apresentada a história de constituição do ADE da Chapada, bem como do processo de *Mobilização Sociopolítica*, tomando como base os autores que estudaram a iniciativa, bem como as falas dos sujeitos entrevistados. Os dados apresentados foram agrupados em categorias semânticas, levando-se em consideração os seguintes critérios de agrupamento: a) princípios da iniciativa: colaboração, formação em contexto de trabalho; mobilização sociopolítica; b) desafios e contradições; c) anúncios e possibilidades.

O Capítulo 3, *Contexto de produção curricular participativo tecido no ADE da Chapada Diamantina: políticas de currículo e justiça curricular*, apresenta, em primeiro momento, o debate sobre política educacional tal como propõem Ball e Mainardes (2011), na interlocução com o referencial da justiça curricular. A justiça curricular, bem como as suas dimensões, é apresentada como referencial teórico de análise de políticas de currículo, por meio da qual faz-se uma retomada das recentes políticas de currículo no Brasil, com foco na BNCC, em um contexto em que o currículo escolar se torna agenda dos estados contemporâneos e demandas capitalistas (PONCE; ARAÚJO, 2019).

No ensejo de melhor compreender o contexto de produção curricular constituído no processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada Diamantina, bem como os significados a ele atribuídos, nesse capítulo são analisados os dados coletados durante a segunda etapa da pesquisa de campo, em articulação com o referencial teórico apresentado, buscando responder às seguintes questões: Qual o desenho desse contexto de produção de política curricular? Quais vontades estão em disputa? Quais os diálogos estabelecidos com as dimensões da justiça curricular? Quais os desafios enfrentados e as variáveis que interferem na participação? São analisadas as falas dos sujeitos entrevistados e os registros das observações realizadas no que se refere à participação, aprendizagens democráticas e desafios vivenciados durante as ações de *Mobilização Sociopolítica*. Também foram analisados os

registros dos fóruns de participação popular, *Dia E* (Anexo 3), dos oito municípios que realizaram o encontro no ano de 2020, contendo os anseios da comunidade, entregues e assinados pelos prefeitos em formato de termo de compromisso. A análise das demandas contidas nos documentos é discutida na articulação com as dimensões da justiça curricular - conhecimento, cuidado e convivência democrática (PONCE; NERI, 2017) -, tidas como categorias de análise.

As Considerações Finais buscam fomentar a crença de que os/as profissionais da educação, conforme observado no ADE da Chapada Diamantina, têm o direito e a capacidade de participar e intervir ativamente nas políticas de currículo, abrindo a possibilidade de invenção de novas institucionalidades capazes de potencializar a democracia participativa (SANTOS, 2016) nas dinâmicas escolares e esferas sociais. Na defesa por políticas de currículo progressistas, na contramão da BNCC, alinha-se ao sonho por justiça social enquanto horizonte da justiça curricular, construção de um currículo contra-hegemônico pautado nos interesses dos grupos com menor vantagem (CONNELL, 1995). Espera-se alimentar o tear por outro mundo possível (SANTOS, 2020), escapar da anestesia histórica, não se deixando perder a ideia do amanhã como um projeto utópico, a ser costurado no tempo presente, reconhecendo que se a educação não pode tudo, pode muita coisa (FREIRE, 2001).

Para finalizar essas palavras introdutórias, faz-se uma pequena ressalva para quem se aventurar a prosseguir na leitura: não apenas o conhecimento acadêmico emergirá nas próximas páginas. Na tentativa de construir uma narrativa minimamente descolonizada (SANTOS, 2018), em alguns momentos do texto são tecidos diálogos com outras formas de conhecimento. Para mim, não foi possível tentar traduzir a Chapada Diamantina sem a arte, sem a música, sem a fotografia e sem a literatura. Pelos refrões de Luiz Gonzaga, pelas fotos de Iêda Marques (2012b), pela prosa de Itamar Vieira Júnior (2019) em *Torto Arado*, pela literatura de Marina Colasanti (2004), persegui a intenção de construir uma tese não apenas ética, mas também estética (FREIRE, 2001).

Estética presente no bordado da artista plástica Ana Luiza Brito¹⁹, que, natural da Chapada Diamantina, emprestou suas mãos para a captura de sentidos. A cada encontro com os sujeitos que dialoguei, solicitava que tentassem representar o currículo vivido em suas localidades por meio de uma imagem, um símbolo, uma abstração. Conforme a Figura 1, a

¹⁹ A artista Ana Luiza Brito é natural de Jacobina, cidade baiana conhecida como *cidade do ouro*, rodeada de serras que fazem parte da Chapada Diamantina. Afirma que, desde a infância, descobre a beleza da Chapada trilhando caminhos, apreciando os elementos, sentindo, conhecendo e reencontrando espaços que fazem parte da sua memória interiorana. É formada em Desenho e Plástica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e é professora de artes para crianças de 5 a 10 anos.

partir de um pedido da pesquisadora que vos fala, essas imagens/abstrações foram costuradas, tecidas em comunhão pela agulha da artista, na busca por representar o colorido das vozes aqui presentes. Peço que essas imagens não sejam analisadas e categorizadas, sejam apenas sentidas como possibilidade de alinhavo das nossas lutas por novos horizontes curriculares emancipatórios, vislumbres de uma educação de qualidade social para todos e todas deste país. Sigamos a bordar...

Figura 1 - Bordados curriculares da Chapada Diamantina



Descrição: Arte elaborada a partir dos dados fornecidos pela pesquisadora, produzida por Ana Luiza Brito, artista plástica natural da Chapada Diamantina.

1 O FEDERALISMO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O REGIME DE COLABORAÇÃO

A relevância do regime de colaboração para a dinâmica do federalismo educacional brasileiro aponta para a necessidade de um olhar mais profundo sobre o seu processo de regulamentação, dado que se trata de um país com elevados e crescentes índices de desigualdades educacionais. Compreender a organização do regime federativo no Brasil e os impactos históricos de tal adoção torna-se essencial para a análise de políticas públicas educacionais que demandem a articulação de ações entre os entes federados, compreendidos como União, estados, Distrito Federal e municípios, tal como os Arranjos de Desenvolvimento da Educação. A estrutura do sistema federativo brasileiro é significativamente importante para as políticas públicas educacionais, conforme destacam Oliveira e Souza (2010), uma vez que interfere diretamente nas temáticas *democracia e direito à educação*.

Desde a proclamação da República, em 1889, o Brasil define-se como uma República Federativa, o que pressupõe um pacto entre os entes federados, implicando, ao mesmo tempo, autonomia e interdependência entre as suas iniciativas (CURY, 2008). Pode ser caracterizado como um sistema de poder mais difuso, onde o Governo Federal convive com governos subnacionais autônomos, demandando instrumentos de articulação entre essas instâncias (ABRUCIO, 2017).

A dinâmica federativa é composta por uma arquitetura complexa na qual a União, os estados e municípios têm papéis destacados na oferta educacional, com distribuição de competências previstas constitucionalmente. Nessa dinâmica, segundo Cury (2010), cresce o número de atores e arenas capazes de definir os rumos da ação coletiva, o que demanda coordenação no planejamento e execução das políticas públicas.

A complexidade dessa forma de Estado implica reconhecer as potencialidades e desafios inerentes à sua configuração. Enquanto potencialidades, destaca-se a possibilidade de maior participação democrática, via aproximação dos governos com suas comunidades e peculiaridades regionais. No que se refere aos desafios, encontra-se a dificuldade em conciliar os interesses locais com os gerais, além da necessidade de coordenar diversos esforços intergovernamentais para atuar em uma mesma política através de práticas colaborativas (ABRUCIO, 2010). Trata-se de garantir o respeito à unidade na diversidade, o que se torna

ainda mais complexo no cenário brasileiro com intensas assimetrias socioeconômicas e diferentes condições de acesso à educação.

A adoção do federalismo teve grande impacto na história do Brasil e na forma de organização das políticas públicas educacionais. Tal adoção, conforme aponta Cury (2010), assumiu características diferentes ao longo da história, em alguns momentos tendendo para um federalismo descentralizado, definido como federalismo centrífugo, em outros para uma perspectiva mais centralizadora, federalismo centrípeto, e, atualmente, com ênfase no regime de colaboração, o que corresponde ao federalismo cooperativo. Tais diferenças e processos históricos ficarão mais claros a partir da breve retrospectiva a seguir, considerando a contribuição das principais referências teóricas do campo.

1.1 Cooperação intergovernamental: uma questão mal resolvida desde 1822

A compreensão da dinâmica do federalismo brasileiro demanda retomar os tempos da Independência, em 1822, período em que vigorava uma forma unitarista de poder, a partir da qual os governos subnacionais – províncias e instâncias locais – tinham pouca autonomia, todo poder era derivado das decisões do Governo Central (ABRUCIO, 2017). Conforme palavras do autor (p. 31):

Era um modelo com grande concentração de poder político, tributário e administrativo nas mãos da Corte sediada no Rio de Janeiro. Basta lembrar que, a partir do Segundo Reinado, os presidentes de Província eram escolhidos pelo Imperador, que geralmente indicava alguém que não era do próprio local que iria governar.

A outorgada Constituição Imperial de 1824 adotava um regime centralizado. Até 1834, o Império era detentor dos poderes gerais e assumia a responsabilidade pela manutenção das escolas a partir da oferta gratuita da instrução primária aos cidadãos²⁰ (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). A primeira lei geral de educação escolar, datada de 1827, atribuía competência plena aos poderes centrais sobre a educação e, segundo Cury (2010), legislava sobre o método pedagógico, o currículo e os concursos de acesso. Tratava-se de uma lei geral de educação primária, dentro de um sistema imperial e centralizado de poder, onde cabia às províncias apenas o papel de administração e fiscalização (CURY, 2010).

²⁰ Vale ressaltar, conforme destaca Cury (2008), que a Constituição Imperial já legitimava formas de desigualdade e discriminação, pois definia como cidadãos brasileiros os que no Brasil tivessem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos, não reconhecendo os negros escravizados como cidadãos.

No entanto, em 1834, ocorreu no Brasil Imperial uma mudança altamente significativa, a partir da divisão de competências entre poderes gerais e as atribuições das províncias relativas ao ensino (CURY, 2008). Como apontam Cury, Reis e Zanardi (2018), o Ato Institucional de 1834 introduziu a divisão de competências entre os poderes gerais, dispondo certa autonomia para as províncias, que passariam a ter atribuições relativas ao ensino.

Iniciava-se, em um país imperial e centralizado, uma descentralização educacional e, com ele, uma duplicidade de sistemas de ensino sem a constituição de um sistema nacional. De um lado, os poderes gerais (Corte), com impostos mais elevados, jurisdicionariam o ensino superior, apanágio das elites, e, de outro lado, a instrução primária ficaria a cargo das Províncias, titulares de impostos de menor valor (CURY, 2008, p. 1197).

Observa-se, então, a descentralização do ensino primário, onde as províncias teriam competências legislativas para promovê-lo, ficando o ensino superior sob responsabilidade dos poderes gerais. No entanto, para Cury, Reis e Zanardi (2018), na divisão de competências, estabeleceu-se uma ambiguidade, não ficando claro se tal responsabilidade pelo ensino seria concorrente com os poderes gerais ou privativa das províncias. Iniciava-se o famoso e recorrente *jogo de empurra* entre os poderes gerais e os provinciais no que se refere à responsabilidade quanto ao ensino primário, tensionando o debate entre centralização X descentralização das responsabilidades educacionais, sem maiores definições sobre competências e financiamentos (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Segundo Abrucio (2017), frente à ambiguidade do modelo imperial, não foram previstos mecanismos de colaboração e parceria entre os entes territoriais, já que os recursos eram concentrados no Governo Central sem repasse para as províncias, o que gerou efeitos de longo prazo para as relações intergovernamentais no campo educacional. Conforme destaca o autor, os governos provinciais ficaram com a parte inicial do sistema educacional, mas sem recursos suficientes para executar tal tarefa, uma vez que os tributos estavam extremamente concentrados no Poder Central. Como consequência, praticamente não houve avanço educacional e o analfabetismo manteve-se gigantesco. Já no que se refere ao ensino superior, o Governo Central não imprimiu esforços para expandi-lo. Assim, tal etapa só poderia ser alcançada por quem tivesse custeado seus estudos, isto é, a reduzidíssima elite do país (ABRUCIO, 2017).

A falta de definições sobre competências e financiamento, ainda de acordo com o autor, abria margem para um cenário de crescente desigualdade educacional, pois, sem um

devido investimento do governo central, as províncias mais pobres ficavam sem condições de custear seus ensinos primários, gerando uma grande assimetria entre as regiões do país.

Conforme destacam Oliveira e Souza (2010), para que o processo de descentralização no Brasil Imperial não gerasse mais desigualdade, seria necessário um papel de contrapeso do governo central, no sentido de implementar ações supletivas e de incentivo a novos modos de colaboração, o que de fato não ocorreu. O que se observou foi a constituição das bases de um sistema sociopolítico oligárquico e elitista a que se subordinaria o sistema de educação escolar (CURY, 2010). Segundo Cury:

Oligárquico pela dominação de pequenos grupos localistas e elitista pela sua destinação aos livres e, com a ignominiosa escravatura, a proibição tácita de acesso dos escravos à escola pública. Registre-se, também, a possibilidade de oferta de instrução e educação no âmbito doméstico (CURY, 2010, p. 155).

Em relação ao processo de descentralização vivido a partir do Ato Institucional de 1834 e à desigualdade decorrente, Saviani (2010) destaca que a melhor forma de fortalecer as instâncias locais não teria sido, necessariamente, conferir-lhes autonomia, deixando-as à própria sorte. Segundo o autor, o isolamento gerado, sem uma perspectiva de articulação entre as partes, tendeu a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais.

A transferência da responsabilidade pela educação elementar às províncias foi mantida pela promulgada Constituição Republicana de 1891, reforçando o caráter omissivo da União diante de tal encargo (OLIVEIRA; SOUZA, 2010). A proclamação da República corroborou a tendência descentralizadora de poder, passando a adotar um modelo federativo centrífugo, no qual a União teria poder central e limitado e os estados (ex-províncias), constituídos como entes federados, passariam a ter poderes ampliados, podendo exercer sua autonomia ainda que dentro de assimétricas condições econômicas, militares e políticas (CURY, 2008).

Assim nascia a federação brasileira, com bases centrífugas, mas sem que houvesse uma proposta de nação e interdependência entre as partes, em que a União não assumiria o papel na redução das desigualdades (ABRUCIO, 2010). No que se refere à educação, conforme destaca Cury (2010), a Constituição de 1891 manteve um federalismo educacional quase nos mesmos termos do Ato Adicional de 1834; no entanto, deixou a cargo dos estados a autonomia de declarar ou não a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário.

Nesse contexto, a constituição republicana, ao transferir tal responsabilidade para os estados sem oferecer o devido suporte, induziu a dois modelos paradigmáticos de atendimento

educacional, conforme explicam Oliveira e Souza (2010): um primeiro modelo que se manifesta nos estados do Sul e Sudeste, que assumiram a responsabilidade pelo atendimento educacional e construíram, ao longo do século XX, sistemas próprios de ensino, recorrendo subsidiariamente aos municípios; e um segundo modelo dos estados do Norte e Nordeste, com dificuldades de construir um sistema de ensino de massas, onde tal responsabilidade foi precariamente assumida pelos municípios.

Os estados mais ricos assumiram diretamente a responsabilidade pela oferta educacional. Os estados mais pobres acabariam por se desincumbir de tal tarefa nos limites de suas possibilidades, repassando-a para seus municípios, que apresentavam frágeis situações econômicas (OLIVEIRA; SOUZA, 2010). Acentuava-se, ainda mais, a desigualdade na oferta educacional entre as diferentes regiões do Brasil.

Constata-se que o quadro do federalismo educacional da Primeira República assumiu caráter descentralizador, mas acabou sendo marcado pela falta de coordenação e cooperação intergovernamental para a organização das redes de ensino²¹. Evidenciava-se a ausência de uma política nacional destinada a expandir a escolarização da população de maneira coordenada, com base na igualdade de condições de acesso e permanência na escola (ABRUCIO, 2017).

Após 1930, destaca Cury (2010), o Estado Federal voltou a ter um viés centralizador, concentrando mais poderes a caminho de um federalismo centrípeto e interventor. Tais características ganharam ainda mais evidência a partir de 1937, quando é dado o golpe de estado e se outorga a Constituição Ditatorial do Estado Novo. No federalismo centrípeto e interventor desse período, demarcava-se o fortalecimento do poder da União, predominando relações de subordinação dentro do Estado Federal (CURY, 2010).

Na Era Vargas, o federalismo brasileiro passou por intensas mudanças, principalmente frente ao caráter autoritário e centralizador do governo. O enfraquecimento da federação ficava evidente diante da diminuição do poder dos governos subnacionais. Alguns episódios dessa época são destacados por Oliveira e Souza (2010), reforçando a concepção dominante de criação de normas educacionais nacionais e responsabilização dos entes

²¹ Faz-se destaque que em 1925, por meio da Reforma Rocha Vaz/João Alves, é definida de forma explícita a função supletiva da União em relação aos Estados e Municípios, conforme art. 24: O Governo da União, com o intuito de animar e promover a difusão do ensino primário nos Estados, entrará em acordo com estes para o estabelecimento e manutenção de escolas do referido ensino nos respectivos territórios (RAMALHO, 2016, p.56). Segundo Ramalho (2016), parte da Reforma, carente de dotações federais no Congresso Nacional, não foi adiante, porém retrata uma mudança na interpretação dos dispositivos de 1891 inserindo o Governo Federal na dinâmica do ensino primário, competência dos Estados e Municípios. Para Cury (2022), a Reforma Rocha Vaz/João Alves contém, de alguma maneira, uma semente embrionária do que viria ser o FUNDEF.

federados subnacionais pela sua implantação: nacionalização das escolas; fechamento das escolas criadas pelas comunidades imigrantes (notadamente italianas, alemãs e japonesas); a formulação de políticas e leis nacionais de ensino. A materialização do federalismo centrípeto da Era Vargas acabou por acentuar a desigualdade entre as diferentes regiões do Brasil, já que a divisão dos recursos orçamentários, decorrente da estrutura tributária, manteve-se inalterada, destacam os autores.

Diante de toda tendência centralizadora da década de 1930, é imperioso destacar o movimento que iria marcar profundamente as ideias educacionais do Brasil: a divulgação do Manifesto dos Pioneiros em 1932. Assim como é preciso reconhecer a relevância da proclamada Constituição de 1934, mesmo que tenha tido curta vigência. Nessa constituição, foram conquistados avanços como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, a vinculação de um percentual dos impostos para a educação, o Plano Nacional de Educação e a institucionalização dos Conselhos de Educação (CURY, 2010). O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a Constituição de 1934 precisam ser reconhecidos como faróis democráticos da história brasileira.

Segundo Cury (2010), é na Constituição Federal de 1934, já sob a influência do Manifesto dos Pioneiros, que se encontra o marco inicial da obrigatoriedade de atuação do Estado nas decisões e condução dos sistemas de ensino. Nela ficou estabelecido, para todos os entes federados, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, definindo que a União e os Municípios aplicariam nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (CUNHA; LIMEIRA, 2015). Conforme destaca Ramalho (2016), a Constituição de 1934 representou, historicamente, ganhos em termos da indicação da necessária organização de um padrão nacional que deveria reger a educação, definindo como atribuição da União a fixação das diretrizes da educação nacional, a criação do Conselho Nacional de Educação, que culmina na tarefa precípua de elaborar o Plano Nacional de Educação. No entanto, tais dispositivos não chegaram a entrar em vigor em função da instauração do Estado novo.

Cabe destacar, a preocupação já presente no Manifesto dos Pioneiros com os rumos do federalismo no Brasil em relação à garantia do direito à educação. O documento defendia a concretização de práticas cooperativas entre os entes federados por meio da instauração de um

Sistema Nacional de Educação²² que considerasse a diversidade da sociedade brasileira (CUNHA; LIMEIRA, 2015).

A relevância das premissas do Manifesto na defesa de um projeto nacional articulado e comprometido com a educação pública gratuita como direito social de todos pode ser bem compreendida a partir das palavras de Saviani (2010, p. 389):

O Manifesto, após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil, afirmando que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (Manifesto, 1984, p. 407), enuncia as diretrizes fundamentais e culmina com a formulação de um “plano de reconstrução educacional”. Esse entendimento influenciou, por certo, a Constituição Brasileira de 1934, cujo artigo 150, alínea a, estabelecia como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”.

Para os pioneiros, a instauração do Sistema Nacional de Educação, conforme salientam Cunha e Limeira (2015), poderia garantir a construção de uma política de Estado para a educação, definindo caminhos para um regime de colaboração entre os entes federados, através de um processo descentralizado, porém articulado. Os signatários do documento argumentavam que a doutrina federativa e descentralizadora deveria estar organizada a partir de um sistema coordenado em toda a República, obedecendo a um plano comum, explica Saviani (2014). O Manifesto, ao reivindicar o caráter nacional do sistema educacional, afirmava que a unidade não implica uniformidade, mas multiplicidade e coordenação de ações (SAVIANI, 2014).

Na visão de Abrucio (2017), o brilhantismo das ideias propostas estampava-se na defesa de um modelo educacional que combinasse unidade e diversidade, para dar conta das questões da autonomia e da interdependência do federalismo brasileiro, buscando romper com a dualidade construída desde a primeira legislação do país, de 1827. Nas palavras do autor (ABRUCIO, 2017, p. 37):

Mais do que isso, o documento apresenta a noção de que a política da Educação depende de “intercâmbio, solidariedade e cooperação” entre os níveis de governo. Pela primeira vez em nossa história educacional, foi apresentada, mesmo que de maneira embrionária, uma visão de Regime de Colaboração.

²² Segundo Saviani (2014), o Sistema Nacional de Educação poderia ser definido como a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

No entanto, as contribuições dos Pioneiros e os avanços firmados na Constituição de 1934 foram interrompidos pelos movimentos autoritários. Em 1937, foi outorgada nova Constituição, que instituiu o Estado Novo e suprimiu a vinculação constitucional de recursos para a educação, que passou a oscilar conforme a direção dos regimes políticos, ou seja, ora rumo à democracia, ora à ditadura (CUNHA; LIMEIRA, 2015). Tal desvinculação dos recursos financeiros, denuncia Cury (2007), representou um grave atentado para as políticas públicas de manutenção e desenvolvimento da educação. A Constituição do Estado Novo, segundo Ramalho (2016), é marcada por inúmeros retrocessos democráticos e educacionais, dentre eles:

Dada a não existência de eleição, os Estados passaram a ser governados por interventores, nomeados pelo governo central, e os prefeitos nomeados pelos interventores. Hinos e bandeiras estaduais foram proibidos. Então, pode-se afirmar que a Constituição de 1937 primou por um caráter centralizador e autoritário de governo o que interferiu, sobremaneira, na autonomia dos Estados. Outro retrocesso identificado neste contexto refere-se ao recuo do Estado em relação a sua atribuição de garantir ensino público gratuito e, de certa forma, divide esta responsabilidade com outras esferas da sociedade, dando ao ensino, uma conotação industrial o que significou, então, que na Carta de 1937 prevaleceu o primado do privado sobre o público. Esta Constituição significou a formalização de interesses para o exercício de governo centralizado, pautado em pilares de uma ditadura (RAMALHO, 2016 p. 61).

Do federalismo centrípeto de 1930 à centralização autoritária de 1937, sucede-se um federalismo tendencialmente centrífugo no período de 1946-1964 (CURY, 2010). Conforme explica o autor, a promulgada Constituição de 1946 retoma, em boa parte, princípios da Constituição de 1934, como a vinculação de impostos para o financiamento da educação como direito de todos, a distinção entre a rede pública e a privada, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. A importância da Constituição de 1946, no que se refere ao seu caráter descentralizador e ao financiamento da educação, é assim defendida por Anísio Teixeira (1947), em discurso proferido na ocasião da Constituinte Baiana em 1947:

Devo dizer que a grande revolução educacional já foi feita pela Constituição de 1946, que consagrou duas grandes medidas. Uma delas resultou de uma longa luta dos educadores brasileiros – é a que institui a autonomia da educação nos Estados, autonomia que é condição de liberdade, porque a centralização, antes de ser um erro administrativo, antes de ser um vício administrativo, é uma limitação da liberdade. Felizmente agora, por essa Constituição, poderemos ter 21 sistemas escolares no Brasil e isto significa 21 possibilidades para idéias boas e progressivas. Uma delas poderá ser a melhor e estimular os demais para imitá-la ou buscar ainda outras melhores, o que seria impossível com o sistema centralizador. A primeira oportunidade é, pois, a de sermos autônomos... A segunda oportunidade é a da percentagem votada para a educação nacional, nos Estados e nos Municípios. É, talvez, o artigo mais revelador da nova consciência democrática expressa na

Constituição Federal. Este artigo determina que 20% das rendas estaduais, 20% das rendas municipais e 10% das rendas federais sejam aplicadas na educação. Aquilo que, há cem anos, se fizera nas outras democracias – em que alguns impostos foram desde o início especialmente destinados à manutenção da educação pública, como na América do Norte, onde todos os impostos relativos à propriedade imóvel têm o destino de atender à educação – fez-se, afinal, entre nós (TEIXEIRA, 1947, n.p.).

Segundo Abrucio (2010), tal período democrático imprimiu importantes modificações em prol da maior democratização e federalização do país, conferindo maior poder aos estados e, de forma inédita, aos municípios. Como aponta Strelec (2017), com o retorno da democracia, as eleições para os cargos executivos e legislativos das unidades subnacionais, inclusive dos municípios, voltaram a ser parte integrante da vida política do país. No entanto, segundo a autora, a ausência de reformas institucionais que contemplassem o comportamento cooperativo como solução para a redução das diferenças regionais e das políticas clientelistas anulou as possibilidades de se concretizar o federalismo de cooperação.

Também nesse período, ressaltam Cunha e Limeira (2015), ressurgiu com força mais um histórico movimento entre os defensores da escola pública, que teve seu ponto culminante com o manifesto *Mais Uma Vez Convocados*, de 1959. Novamente redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado por 161 educadores, cientistas, intelectuais e líderes formadores de opinião. Para os autores, o Manifesto de 1959 reafirmava a importância de organizar a educação nacional no marco da dinâmica federativa, fazendo duras críticas ao crescimento desordenado da educação, concomitante à redução da ação coordenadora do poder público, federal e estadual. Mais uma vez, a organização do Sistema Nacional de Educação e a coordenação das iniciativas do poder público voltavam à tona no debate nacional.

Nesse contexto, em 1961, foi estabelecida a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), constando os fundamentos para a normatização do sistema educacional brasileiro. A vinculação de impostos para a educação é novamente garantida, sendo criado um fundo permanente para manutenção do ensino cuja elaboração estaria sob responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CURY, 2007). Por meio da primeira LDB, complementam Cunha e Limeira (2015), foram criados os Conselhos Estaduais de Educação, buscando atender às demandas educacionais dos estados, algo que precisa ser considerado como relevante na história da cooperação federativa.

Com extremo pesar, observa-se mais uma vez na história do Brasil o rompimento de conquistas democráticas por meio do golpe de estado civil-militar de 1964. Sucedem-se retrocessos, dentre eles, a queda da vinculação de impostos para o financiamento da educação escolar, cabendo apenas uma prestação de assistência técnico-financeira da União com os

estados (CURY, 2007). Interrompia-se o federalismo que estava se fortalecendo no país, sendo substituído, segundo Abrucio (2010), por um modelo centralizador e tecnocrático de Estado, que reduzia consideravelmente a autonomia dos governos estaduais e municipais. À perspectiva cooperativa anteriormente defendida, arraigou-se uma relação clientelista entre os entes federados. Conforme analisa Strelec (2017), o ritmo das mudanças impostas pelo período da ditadura militar não seguiu nem a lógica das peculiaridades regionais, nem a participação dos municípios nos órgãos consultivos e deliberativos.

Em referência à Carta Constitucional de 1969, Ramalho (2016) destaca que no que se concerne aos vínculos e financiamento da educação, desaparece a vinculação da receita da educação do texto constitucional, bem como foram barradas tentativas de reintroduzir a discussão do financiamento da educação. Como consequência, segundo a autora, ocorre o desaparecimento legal dos fundos de ensino criados pela Lei de Diretrizes e Bases.

Conforme destaca Strelec (2017), diante de um cenário de crise fiscal e de surgimento de novos atores no cenário político, as estratégias utilizadas pelo regime militar começaram a entrar em declínio ao final da década de 1970 e início dos anos 1980. Com o restabelecimento do poder dos governadores nas eleições de 1982, iniciava-se o processo de redemocratização do país.

Na busca pela democracia, continua Strelec (2017), observava-se o consenso dos estados pela descentralização, com expectativa de celebração de um novo pacto federativo, capaz tanto de proporcionar a institucionalização de mecanismos de descentralização e democratização da gestão como de contemplar os municípios e estados com maior autonomia financeira. Abriu-se espaço, nas palavras da autora, para a configuração das bases de um federalismo cooperativo, onde a responsabilidade entre os entes federativos deveria ser compartilhada.

Os anseios democráticos e a luta pela liberdade acabaram por conquistar a promulgação da Constituição cidadã de 1988, sinalizando novas diretrizes para os direitos sociais no país, tendo por eixo um novo pacto federativo (DOURADO, 2013). Indubitavelmente, houve muito o que se reconstruir em um cenário que precisava se desvencilhar da violência política e atentado cruel à república; houve muito o que se superar em termos de desigualdades, demandando uma transformação profunda da oferta e qualidade educacional, que só poderia ser viabilizada por meio da cooperação intergovernamental.

1.2 A Constituição de 1988 e o federalismo cooperativo

Como grande conquista, a Constituição da República de 1988 afirma a educação como o primeiro dos direitos sociais, como direito civil, político e como dever de Estado (BRASIL, 1988). Alguns avanços do texto constitucional merecem destaque, conforme explica Cury (2007): o ensino fundamental é consagrado como direito público subjetivo; o ensino médio é posto como progressivamente obrigatório; a vinculação reaparece e os programas suplementares de alimentação e saúde terão que ter outras fontes de receita que não os da manutenção do ensino.

Nessa perspectiva, complementa Cury (2010), a Constituição de 1988 recusa tanto um federalismo centrífugo como centrípeto, optando por um federalismo cooperativo, descentralizado, com funções privativas, comuns e concorrentes entre os entes federados na esfera educativa. Seu caráter descentralizado exige entendimento mútuo entre os poderes públicos através do regime de colaboração²³, o que se evidencia na redação do artigo 211:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988).

Em consonância com as orientações constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996) reitera a centralidade do regime de colaboração para a organização dos sistemas de ensino, dando destaque para a demanda da formação continuada dos professores:

²³ Os temas cooperação e colaboração estão dispostos em locais distintos na Constituição Federal de 1988: a cooperação trata da relação dos entes federativos, notadamente públicos; a colaboração trata da organização e da relação entre sistemas de ensino, não necessariamente restrita a instituições públicas (BRASIL, 2012a). Também é importante fazer a distinção entre cooperação e coordenação. Segundo Araujo (2010), a cooperação difere da coordenação quanto à tomada de decisão. Na cooperação, a tomada de decisão deve ser concretizada de forma conjunta, bem como o exercício das competências.

Art. 8º - A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Art. 62º § 1º - A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996)

A análise dos parágrafos supracitados, a partir das contribuições de Cury (2012), indica que a Constituição de 1988, ciente da diversidade do País, do caráter federativo da nação e do Estado Democrático de Direito, estabeleceu, como princípio da articulação, o sistema de colaboração recíproca entre União, estados, Distrito Federal e municípios, como meio para assegurar a educação como um direito de todos. Foram repartidas as competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, reconhecendo a dignidade e a autonomia desses. A legitimação dos municípios como entes federados indica a opção pelo regime político plural e descentralizado, criando uma especificidade do federalismo brasileiro em relação às demais dinâmicas federativas existentes: a criação de um federalismo tridimensional ou tripartite (ARAUJO, 2010).

Quando definido, conforme § 4º do art. 211, que, na organização dos seus sistemas de ensino, os estados e os municípios definirão formas de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório, instaura-se a demanda por um regime de colaboração em que as relações interfederativas não se dão mais por processos hierárquicos, mas por meio do respeito aos campos próprios das competências assinaladas, mediadas e articuladas pelo princípio da colaboração recíproca e dialogal (CURY, 2012).

Essa configuração, continua o autor, demanda um ordenamento jurídico complexo e negociado, podendo se tornar lento e difícil em uma União que congrega 26 estados, de 5.570 municípios e o Distrito Federal.

Para dar conta desse modelo federado e cooperativo, a Constituição Federal compôs um ordenamento jurídico complexo, no qual coexistem atribuições privativas, distribuídas para cada ente federativo; competências concorrentes e comuns entre esses entes; e, ainda, a participação, mediante delegação, em atribuições próprias da União (CURY, 2012, p. 33).

O modelo cooperativo previsto, complementa Dourado (2013), vai tecendo a dinâmica basilar do federalismo brasileiro e a necessidade de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, que, mesmo gozando de autonomia, contam com competências privativas, comuns e concorrentes que devem se efetivar por meio de relações de interdependência, tendo a garantia do direito à educação como diretriz.

A partir desse desenho constitucional, a organização do sistema escolar brasileiro passa a depender muito mais da efetividade das relações intergovernamentais, o que não é algo fácil. A complexidade intensifica-se, pois, conforme aponta Abrucio (2017), o Brasil é um raro caso internacional em que há uma duplicidade na provisão da Educação Básica, com dois níveis de governo (municipal e estadual) atuando sob o mesmo universo de alunos, como no segmento do ensino fundamental. Para ilustrar, complementa o autor, pode-se encontrar em uma cidade, na mesma série escolar, escolas geridas pelo estado e outras pelo município.

Como consequência de tal duplicidade, um mesmo universo de alunos pode ser atendido por dois níveis diferentes de governo que nem sempre mantêm relações de colaboração entre as suas iniciativas, apesar da previsão constitucional. Como constatado em pesquisa realizada por Abrucio (2014) com as 26 Secretarias Estaduais de educação do Brasil, a maioria dos seus gestores se considerava responsável apenas por sua rede de ensino (a estadual), afirmando que o funcionamento e o desempenho das escolas municipais não constituíam um problema dos estados.

Diante desse cenário, Dourado (2013) denuncia os limites que demarcam a relação política entre o constituído e o constituinte do federalismo brasileiro, que, indiscutivelmente, ainda possui resquícios patrimoniais, operando na lógica competitiva, em detrimento dos princípios que preveem um regime de colaboração entre os entes federados. Vale destacar que, na cultura política brasileira, não são incomuns disputas entre o nacional e o local, além do jogo de interesses das elites políticas, o que dificulta sobremaneira práticas cooperativas (ARAÚJO, 2010). O desafio a ser enfrentado para a garantia do direito à educação é o de superar essas condições objetivas, articuladas à busca da redução das assimetrias regionais e sociais.

Tais aspectos indicam que o regime de colaboração, apesar do seu aspecto nuclear na definição de políticas públicas educacionais, ainda carece de concretização e normatização. Segundo Cury (2012), a normatização deveria ter sido regulamentada por meio da confecção de Leis Complementares, o que não ocorreu até o presente momento. Conforme a Constituição Federal, nos termos do parágrafo único do artigo 23, “Leis Complementares deverão fixar normas para a cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal (DF) e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, 1988).

Mesmo considerando essa recomendação, as normas para a cooperação não foram devidamente priorizadas, carecendo de esclarecimentos sobre como poderia ser organizada e

efetivada nas relações interfederativas. Ao lançar preocupação sobre esse aspecto, Araujo (2018) destaca que a não regulamentação da cooperação educativa traz dificuldades para a promoção de políticas educacionais equânimes de acesso, permanência e qualidade em um país desigual, com ampla dimensão territorial e com dívida histórica quanto à garantia dos direitos sociais.

Para a autora, além de se constituir como um dos maiores desafios para as políticas educacionais, a cooperação federativa tem sido um processo marcado por omissões e ambivalências, no âmbito do Legislativo e do Executivo. Tais omissões dos parlamentares brasileiros se evidenciam na não definição de como se dariam as ações integradas dos entes federados para a prestação dos serviços por meio do regime de colaboração, de forma a garantir oferta de educação com padrão de qualidade (ARAÚJO, 2018).

Araujo (2018), embora reconheça os avanços da Constituição de 1988 e da legislação quanto ao delineamento da cooperação federativa em matéria de educação, destaca que as modificações pelas quais passou o texto constitucional ao longo dos últimos 30 anos tangenciaram a regulamentação do regime de colaboração. A materialização de um federalismo de cooperação que articule a autonomia e a interdependência entre os entes federados depende da definição de diretrizes nacionais que, até o momento, não foram priorizadas, o que pode fazer com que essas orientações constitucionais não se traduzam em termos de políticas públicas.

A não elaboração da lei complementar exigida pela Constituição acarreta algumas consequências, tais como as enfatizadas por Cury (2010): a perpetuação do federalismo competitivo em detrimento do modelo cooperativo; a contínua guerra fiscal entre os estados; as intromissões em torno da capacidade financeira dos entes federados; a chegada de contribuições provisórias; e a sempre adiada reforma tributária. Em visão complementar, Araujo (2013) destaca que, dentre as dificuldades para a regulamentação do regime de colaboração para a educação, há a necessidade de uma reforma fiscal que redistribua os recursos segundo as responsabilidades e as demandas de atendimento de cada ente federado, tendo em vista que os municípios são os que menos arrecadam e os que mais têm responsabilidade com a oferta educacional.

Apesar das dificuldades, cabe frisar que algumas iniciativas foram empenhadas na tentativa de enfrentar tais entraves federativos, como pode ser constatado nos documentos do Conselho Nacional de Educação. A Portaria CNE n. 10, de 6 de agosto de 2009, por exemplo, ao avaliar o Plano Nacional de Educação (2001-2010), indicou que um dos principais

problemas à consecução das metas previstas foi a ausência de normatização do regime de colaboração por meio da organização do Sistema Nacional de Educação, o que deveria ser prioridade no próximo Plano:

Na organização da Educação Nacional, o novo PNE precisa avançar, no sentido de dar maior organicidade às suas ações. Para tanto, há que estabelecer: o Sistema Nacional de Educação, como forma de garantir a unidade na diversidade; o regime de colaboração, no tocante à educação, que delimitará com propriedade e clareza os limites e responsabilidades de cada ente federado (BRASIL, 2009, p. 10).

Outra iniciativa relevante que discutiu a importância da regulamentação do regime de colaboração foi a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE-2010), que teve como tema central a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE). A ser articulado sob o Plano Nacional de Educação, o SNE pode levar a uma coordenação federativa mais clara e mais direta por parte da União de modo a exercer as funções equalizadora e redistributiva, assim como aprimorar as competências dos sistemas para um exercício harmônico do regime de colaboração (CURY, 2010).

A CONAE de 2010 defendeu premissas relevantes quanto à construção do SNE, dando ênfase aos seguintes aspectos: a) a construção de um Sistema Nacional de Educação requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais; b) a ausência de um efetivo Sistema Nacional de Educação configura a forma fragmentada e desarticulada do projeto educacional ainda vigente no país; c) a regulamentação do regime de colaboração e a efetivação do Sistema Nacional de Educação dependem da superação do modelo de responsabilidades administrativas restritivas às redes de ensino, cabendo aos entes federados agir em conjunto para enfrentar os desafios educacionais de todas as etapas e modalidades da educação nacional (BRASIL, 2009, p. 10).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), elaborado a partir de tais reflexões coletivas, define a necessidade da institucionalização do SNE e reitera a importância do regime de colaboração para alcance das metas propostas, sinalizando a necessidade de institucionalização de instâncias permanentes de negociação entre os entes federados para a efetivação da cooperação. Conforme o documento:

Art. 7º - A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os estados e respectivos municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

Art. 13 O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2014).

Passados sete anos da aprovação do PNE (2014-2024), percebe-se o descumprimento do prazo estabelecido para a definição de leis específicas sobre o SNE. De maneira geral, assiste-se a um descaso quanto às metas previstas no Plano. Ao realizar uma análise sobre os cinco primeiros anos de vigência do documento, constata-se que apenas 4 das 20 metas foram parcialmente cumpridas, ao passo que as outras 16 metas ainda estão longe de serem alcançadas (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020).

O descumprimento do artigo 13 do PNE legitima as preocupações de Saviani (2010) ao reafirmar que a forma própria de responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação. O autor defende que, na efetivação do Plano Nacional de Educação e na construção do Sistema Nacional de Educação, deve-se implantar uma arquitetura que tenha como ponto de referência o regime de colaboração entre os entes federados, efetuando a repartição das responsabilidades, estando todos com o intuito de prover educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população.

Corroborando os aspectos anteriormente apresentados, Abrucio (2017) reforça que o ponto mais problemático em relação ao regime de colaboração é a falta de um Sistema Nacional de Educação. Destaca que, das principais políticas públicas, a educacional é a única que não institucionalizou um modelo nacional e sistêmico de articulação federativa. A base de um SNE estaria na criação de fóruns federativos que possam servir como arenas de debate e deliberação, com participação da União, dos estados e dos municípios, como ocorre em outras políticas públicas, como na Saúde²⁴, na Assistência Social e Recursos Hídricos.

²⁴ De acordo com Frutuoso (2010), o Sistema Único de Saúde (SUS) é uma experiência exitosa de atuação interfederativa solidária que dispõe de instrumentos relacionais que lhe permitem desenvolver uma gestão colegiada e participativa, factível de ser reproduzida em outros setores da administração pública, como a Segurança Pública, a Assistência Social e a Educação.

Dentre as dificuldades políticas para a viabilização Sistema Nacional de Educação existe um temor, explica Cury (2010), de invasão indébita da autonomia dos entes federados, além da precaução da própria União quanto à sua presença mais efetiva na Educação Básica, sobretudo no que se refere ao seu financiamento. Nesse tocante, de se ferir a liberdade de ensino junto com o medo do monopólio estatal na educação, a resistência também não é menor por parte do segmento privado, complementa o autor.

No que se refere às resistências dos setores privados da educação, vale retomar a preocupação de Saviani (2010) com relação ao enfraquecimento do caráter público do SNE a pretexto de que a educação é uma tarefa não apenas do governo, mas de toda a sociedade. O autor enfatiza que, de fato, a educação não é uma tarefa de governo, mas de Estado que, enquanto guardião do bem público, expressa, ou deveria expressar, os interesses de toda a sociedade. Reforçar o caráter público da educação implica cobrar do Estado sua efetiva priorização, criando condições para a existência de um sistema que integre e articule todos os níveis e modalidades de educação, com todos os recursos e serviços necessários, organizados e geridos em regime de colaboração por todos os entes federativos, sob coordenação da União (SAVIANI, 2014).

Em perspectiva similar, Abrucio (2017) defende a urgência de se criar um SNE que incentive e legisle sobre o regime de colaboração, pois um dos problemas mais centrais da política educacional brasileira refere-se, justamente, à dificuldade de coordenação e cooperação entre os diversos níveis de governo. Já segundo Araujo (2017), a não regulamentação do SNE e a conseqüente não efetivação da cooperação educativa estariam atreladas aos atravessamentos dos interesses de mercado que delinearão novos contornos para as políticas educacionais e para o debate sobre a definição da cooperação federativa. Nas palavras da autora: “São inegáveis as dificuldades inerentes à regulamentação da cooperação federativa e à instituição do SNE em decorrência dos múltiplos e complexos interesses em jogo ao longo da história da educação brasileira” (ARAUJO, 2017, p. 922).

Apesar das tentativas ainda não logradas de regulamentação do SNE, faz-se necessário destacar um marco importante para impulsionar o regime de colaboração: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que posteriormente foi aprimorado por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

De acordo com Abrucio (2010), o FUNDEF garantiu um fundo que aglutinava 60% dos recursos ligados aos estados e seus municípios, com o objetivo de redistribuir as verbas conforme o tamanho da rede em termos de matrículas. Isso gerou, segundo o autor, redistribuição horizontal de recursos entre as municipalidades em cada estado, incentivando a assunção de responsabilidades no ensino fundamental, ficando estabelecido que caberia à União prover com uma verba suplementar os estados que não conseguissem atingir um valor mínimo de financiamento aluno/ano.

Os dados mostram que o Fundef cumpriu o objetivo de aprofundar a municipalização do ensino fundamental, ampliando a cobertura do sistema e chegando próximo à universalização do acesso nessa etapa escolar. Houve aumento dos recursos para os municípios em todos os 26 estados da federação, principalmente na região Nordeste, ao mesmo tempo em que houve um grande crescimento da rede municipal, principalmente da 1ª a 4ª séries, mas também na 5ª a 8ª séries. Ademais, a lógica do “dinheiro segue a matrícula” obrigou a uma maior responsabilização dos entes (ABRUCIO, 2010, p. 63).

Ao reconhecer os efeitos expressivos do FUNDEF nas regiões Norte e Nordeste, por ampliar as possibilidades de universalização do acesso à educação, Cury (2010) faz a ressalva de que não ocorreu maior redução das disparidades regionais porque a União não cumpriu sua parte. Porém, segundo o autor, a experiência do FUNDEF, com seus avanços e limites, revelou a possibilidade de um pacto federativo com um desenho de fato cooperativo e descentralização harmônica. Com o aprimoramento da iniciativa por meio da aprovação do FUNDEB em 2007, foi ampliado o alcance do fundo para toda a Educação Básica, ao fixar o percentual de 10% como parcela da complementação da União (CURY, 2010).

Na perspectiva de Abrucio (2010), embora tenha havido uma melhoria em termos de negociação intergovernamental na passagem do FUNDEF para o FUNDEB, não ocorreu, contudo, uma institucionalização de fóruns federativos capazes de atuar em prol do regime colaborativo. Segundo o autor, há três condições fundamentais para a efetivação do regime de colaboração na Educação Básica que ainda não foram alcançadas: a institucionalização de fóruns²⁵ de negociação federativa; a melhor definição e/ou medidas para induzir o papel

²⁵ Deve-se reconhecer, de acordo com Abrucio (2012), a importância da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), o que indica uma evolução do federalismo educacional brasileiro, fóruns que podem ser aperfeiçoados para a construção da política pública educacional. No entanto, segundo o autor, o Consed ainda não tem a capacidade de disseminar experiências e de refletir sobre a área. No caso da Undime, explica, as diferenças são muito grandes em todo o território nacional, existindo em alguns estados Undimes fortes. Contudo, a entidade encontra-se fragilizada em outros estados.

coordenador do nível estadual; e o fortalecimento da cooperação e associativismo entre os municípios.

Apesar de reconhecer a importância dos Fundos no auxílio da redução das distorções em termos de volume de investimentos na oferta educacional, Strelec (2017) ressalta que eles não são garantia de qualidade e alcance de resultados no uso dos recursos financeiros. Percebe-se que o quadro municipal permanece frágil no que se refere à sua capacidade administrativa de gerenciar e normatizar suas escolas. Apesar de necessários, os instrumentos de coordenação federativa por indução de políticas e transferências de recursos ainda são insuficientes na concepção do regime de colaboração (STRELEC, 2017). Araujo (2013) complementa tal análise ressaltando que a política de fundos ainda não se traduz em regime de colaboração, principalmente por não incidir sobre as desigualdades entre os estados e as regiões brasileiras, não podendo ser considerada um mecanismo de equalização para a oferta educacional.

Em posicionamento semelhante, mesmo atestando o sucesso dos fundos federativos para a educação, Abrucio (2017) enfatiza que os problemas ainda persistem nos planos intra e intergovernamental em função da ausência de um regime de colaboração legalmente estabelecido entre os entes federados. A existência do FUNDEB não substitui a demanda pela implantação de um SNE que crie condições para a construção de políticas educacionais de médio e longo prazo, definindo uma maior responsabilidade da União no âmbito da Educação Básica. É preciso criar condições para que as relações interfederativas não sofram pela descontinuidade gerada pelas trocas dos governos.

O regime de colaboração em educação precisa ser uma política de Estado que esteja acima de disputas políticas para a garantia do direito à educação. A discussão teórica apresentada aponta que a cooperação é uma condição sem a qual não se operacionaliza, de fato, o federalismo educacional brasileiro. A institucionalização de fóruns federativos com participação equilibrada de todas as esferas de governo seria um grande passo para que a cooperação se efetive nas políticas públicas educacionais.

Após longo período de espera, recentemente, em março de 2022, foi aprovado no Senado Federal o Projeto de Lei Complementar (PLP) 235/2019²⁶ que cria o Sistema Nacional de Educação, ainda a ser analisado pela Câmara dos Deputados. De acordo com as disposições preliminares do projeto em tramitação, busca-se fixar normas para a cooperação

²⁶ Projeto de lei completo disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8023571&ts=1650995753116&disposition=inline>. Acesso em: 09 dez. 2022.

entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em matéria educacional, visando ao alinhamento e à harmonia entre as políticas, programas e ações das diferentes esferas governamentais. Um dos objetivos propostos é o de organizar a cooperação vertical e horizontal entre os entes federados, para implementação conjunta de políticas, programas e ações visando ao desenvolvimento da educação nos respectivos territórios.

De acordo com Cury (2022), o projeto em tramitação prevê a criação da Comissão Intergestores Tripartite da Educação (CITE), instância de âmbito nacional, responsável pela negociação e pactuação entre gestores da educação dos três níveis de governo; e as Comissões Intergestores Bipartites da Educação (CIBE), instâncias de âmbito subnacional, responsáveis pela negociação e pactuação entre gestores da educação de estados e municípios. Propõe-se que a CITE e a CIBE sejam os fóruns responsáveis por definir parâmetros, diretrizes educacionais e aspectos operacionais, administrativos e financeiros do regime de colaboração, com vistas à gestão coordenada da política educacional (BRASIL, 2022).

Cabe reconhecer a válida intenção de serem criadas novas arenas públicas de decisão. No entanto, segundo Cury (2022), o projeto precisa ser mais claro e específico com relação ao financiamento do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ)²⁷, definindo as devidas formas de distribuição para que seja levado adiante o princípio da equidade na pactuação e ação conjunta dos entes federados. Outro ponto a ser debatido e aprofundado, segundo Nota Técnica da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2022), refere-se à necessidade de aprimorar a participação tanto dos municípios no Sistema quanto da comunidade educacional, no sentido de garantir maior e melhor gestão democrática ao texto. Tal ponto é igualmente reforçado em manifestação do Fórum Nacional de Educação Popular (2021), destacando que processos de negociação mais horizontais, melhor distribuição de poder e capacidade decisória, além de maior participação social e fortalecimento da gestão democrática em todos os níveis, são algumas das dimensões que precisam ser consideradas na regulamentação do projeto em tramitação para estabilizar políticas de Estado no campo educacional.

Os refinamentos e aprofundamentos necessários no que se refere à organização do SNE precisam ser acompanhados com olhar vigilante de modo a garantir diversidade com

²⁷ O CAQI traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. Maiores informações em: <https://campanha.org.br/caqi-caq/#:~:text=Qual%20qualidade%3F-,CAQi%2FCAQ,Nacional%20pelo%20Direito%20C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 17 out. 2022.

unidade, evitando a descontinuidade, a uniformidade e a dispersão das políticas educacionais (CURY, 2022). No entanto, em época de retrocessos autoritários na vigência do governo Jair Bolsonaro e novas eleições para a Câmara Federal em outubro de 2022, corre-se o risco de o processo ser mais uma vez preterido, revelando a não prioridade da regulamentação do regime de colaboração.

1.3 Acordos de Cooperação Intergovernamental: os Arranjos de Desenvolvimento da Educação

Apesar da carência de definições do regime de colaboração e do Sistema Nacional de Educação por meio da elaboração e aprovação de leis complementares, ressalta-se a criação pelo governo federal de incentivos institucionais para os municípios montarem modelos de associativismo territorial, com ênfase na colaboração horizontal (ABRUCIO, 2012). O associativismo territorial é definido pelo autor como um conjunto de políticas de cooperação intergovernamental que podem ser úteis para colocar em prática o ideal constitucional do federalismo cooperativo.

Segundo Strelec (2017), os acordos de cooperação intergovernamental se caracterizam pelo envolvimento dos governos em iniciativas que possibilitem a soma e o alinhamento de esforços para ampliar a capacidade de gestão dos serviços públicos, o alcance na formulação das políticas, ganhos de escala na aquisição de insumos ou para a promoção do diálogo regional. São estabelecidos a partir da construção de laços de cooperação que melhor atendam às necessidades locais, identificando possíveis parceiros com características e problemas semelhantes, além de capacidades que se complementem.

Observa-se no âmbito das políticas públicas educacionais que os Consórcios Públicos e os ADEs têm se revelado formas de acordos de cooperação a que governantes, gestores e atores vinculados à educação têm recorrido para promover a articulação territorial (STRELEC, 2017). Conforme destaca Grinkraut (2019), tanto os consórcios públicos quanto os ADEs podem ser formados apenas por municípios ou também contemplar a participação dos estados, bem como da União. No caso dos ADEs, existe a possibilidade de inclusão da participação de organizações da sociedade civil, como fundações e institutos.

Strelec (2017) afirma que o consórcio público consiste em um acordo formalizado entre governos para o estabelecimento de um organismo político e administrativo comum e representativo de interesses e objetivos pactuados coletivamente. Os consórcios são previstos

como personalidades jurídicas de direito público, regulamentados pela Lei nº11.107/2005. Seu quadro societário é exclusivamente composto por entes federativos, representados por seus respectivos governantes, funcionários governamentais e entidades associativas. Os representantes da sociedade civil podem participar dos consórcios públicos desde que sob a forma de membros consultivos por intermédio de grupos de trabalho, áreas temáticas, grupos setoriais ou outras configurações que possam ser assumidas (STRELEC, 2017).

Especificamente na área da educação, de acordo com a autora, a ideia de consorciamento não é recente, permitindo, sob a configuração jurídica da Lei de Consórcios, um extenso leque de possibilidades de atuação intergovernamental, dentre elas: a gestão integrada de políticas públicas educacionais; a oportunidade de os municípios constituírem escolas regionais de governo ou centros de formação voltados aos profissionais da educação; a contratação em conjunto de cursos de capacitação para gestores educacionais ou professores; a aquisição de insumos escolares por meio de licitações consorciadas; a pactuação na elaboração de planos regionais de educação; a contratação centralizada de docentes; o gerenciamento regionalizado da manutenção de prédios e equipamentos escolares; e o alinhamento do planejamento das rotas do transporte escolar para os alunos das redes municipais.

Apesar de terem ganhado força como solução intergovernamental em outros setores - como, por exemplo, na saúde -, no âmbito da educação, não é possível constatar com frequência acordos de cooperação nos moldes de consórcios²⁸. Segundo Grinkraut (2019), a educação foi uma das áreas que apresentou menores índices de consorciamento entre os municípios brasileiros junto à cultura, habitação e transporte.

Strelec (2017) cogita existirem algumas barreiras na educação para concretização dos consórcios públicos, tais como: a diversidade de exigências burocráticas e dificuldades operacionais para sua constituição, pois, na medida em que se trata de uma pessoa jurídica de direito público, deve-se respeitar a legislação e os preceitos constitucionais que regem as organizações públicas; e o possível desconhecimento da aplicabilidade operacional dos consórcios às políticas educacionais, resultado não das exigências em si, mas da insuficiência de informações disponíveis aos governantes, funcionários e gestores a esse respeito.

Em contraposição, iniciativas de Arranjos de Desenvolvimento da Educação vêm se difundindo no cenário educacional com maior velocidade e com experiências em diferentes regiões do Brasil. Essa forma de associativismo territorial não possui a exigência, como no

²⁸ Grinkraut (2019) destaca que, em 2015, 50% dos municípios brasileiros atuavam em consorciamento na área da saúde. Já na educação, o número cai para 7%.

caso dos consórcios, de constituição enquanto figura jurídica, sendo mais flexíveis em termos de governança, o que pode servir de estímulo para os governos municipais utilizá-los, já que não teriam grandes custos de montagem e institucionalização (STRELEC, 2017).

1.3.1 Arranjos de Desenvolvimento da Educação: regulamentação, características e funcionamento

A proposta dos ADEs ganhou destaque, principalmente, a partir da homologação do Parecer CNE/CEB, nº 09/2011, do Conselho Nacional de Educação (CNE). O referido Parecer teve como objetivo analisar a proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração, principalmente entre municípios, mediante a organização ADEs. Segundo o documento, o regime de colaboração, previsto na Constituição e na legislação, é comumente visualizado em sua forma vertical, ou seja, de colaboração da União com estados, Distrito Federal e municípios, e dos estados com seus municípios. Com enfoque na cooperação horizontal, o Parecer tem como objetivo orientar as ações entre os municípios, protagonistas e atores centrais do processo que visa assegurar o direito às duas primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental):

Este parecer tem por objetivo analisar proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração entre entes federados, basicamente entre Municípios, numa espécie de colaboração horizontal, mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Isto significa trabalhar em rede, onde um grupo de Municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes busca trocar experiências e solucionar conjuntamente dificuldades na área da educação, trabalhando de forma articulada com os Estados e a União, promovendo e fortalecendo a cultura do planejamento integrado e colaborativo na visão territorial e geopolítica (BRASIL, 2011, p. 2).

Conforme destaca Nicoletti (2014), o referido documento traz um estudo acerca do regime de colaboração e das possibilidades existentes para que os entes federados possam se associar para tratar, conjuntamente, de temas pertinentes a mais de uma unidade. Segundo análises do autor, o documento sinaliza possibilidades para que os municípios se associem em torno de objetivos e metas comuns para melhor encaminhar questões complexas que, individualmente, encontrariam dificuldades.

De acordo com o Parecer, Arranjo de Desenvolvimento da Educação pode ser definido como “uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento

territorial e político" (BRASIL, 2011, p. 22). É destacado que a organização dos municípios em ADEs surge como uma das opções para o alcance das metas previstas no PNE e com potencial de contribuir eficazmente para assegurar o direito à educação de qualidade social.

Segundo o documento, trabalhar em forma de Arranjo implica em cooperação entre os entes envolvidos, permitindo o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras, visando a execução coletiva de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concentrar a atuação dos entes federados sem ferir a sua autonomia.

Em conformidade às recomendações do Parecer CNE/CEB nº 09/2011, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 1, 1/2012²⁹, resolvendo que: atendendo aos mandamentos da Constituição Federal em seu parágrafo único do art. 23 e art. 211, bem como aos arts. 8º e 9º da LDB, visando ao regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a implementação de Arranjo de Desenvolvimento da Educação pode ser considerada instrumento de gestão pública para assegurar o direito à educação de qualidade em determinado território, bem como para contribuir na estruturação e aceleração de um sistema nacional de educação (BRASIL, 2012b).

As resoluções definem que o ADE pode promover o regime de colaboração horizontal (entre municípios), de forma articulada com o tradicional regime de colaboração vertical (entre União, estados e municípios), visando os seguintes objetivos:

- garantir o direito à educação, por meio da oferta de uma educação com qualidade social, refletida, dentre outros aspectos, pelo acesso, permanência, aprendizagem e conclusão dos estudos;
- fortalecer a democratização das relações de gestão e de planejamento integrado que possa incluir ações como planejamento da rede física escolar, cessão mútua de servidores, transporte escolar, formação continuada de professores e gestores, e organização de um sistema integrado de avaliação;
- promover a eficiente aplicação dos recursos de forma solidária para fins idênticos ou equivalentes;
- incentivar mecanismos de atuação na busca por recursos para prestação associada de serviços;
- estruturar Planos Intermunicipais de Educação visando ao desenvolvimento integrado e harmonioso do território e à redução de disparidades sociais e econômicas locais, de

²⁹ Tanto o Parecer CNE/CEB nº 09/2011 quanto a Resolução nº 1, 1/2012 tiveram como relator Mozart Neves Ramos, Sócio Fundador do Movimento Todos pela Educação.

forma que os municípios de menor capacidade técnica possam efetivamente se valer desses planos na elaboração dos seus respectivos Planos Municipais de Educação;

- considerar tais planos como referência para a elaboração, execução e avaliação dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Os documentos do CNE orientam que, para a organização dos ADEs, os municípios participantes identifiquem os indicadores educacionais mais relevantes para melhorar a qualidade da educação local, levando em consideração todas as informações, com base nos instrumentos oficiais, tais como Censo Escolar, Prova Brasil, Plano de Ações Articuladas (PAR)³⁰. Para que os Arranjos sejam estruturados, alguns caminhos são sugeridos: a) levantamento das informações e indicadores educacionais locais dos municípios constituintes do ADE; b) construção das matrizes do PAR e definição das ações comuns ao conjunto dos municípios constituintes do ADE; c) elaboração de mapa estratégico do ADE, indicando os resultados esperados com base nas metas acordadas entre os municípios participantes do Arranjo, tendo por objetivo promover a qualidade da educação local mediante ações colaborativas (BRASIL, 2011).

Dentre as vantagens para a constituição dos Arranjos, são citadas a possibilidade de um sistema de trabalho em rede favorecendo a inovação e a interação cooperativa entre os diferentes tipos de organização. É destacado que se trata de um modelo de gestão com maior flexibilidade, aumentando a velocidade das respostas com relação aos problemas municipais e ampliando a capacidade de ajuste às mudanças. A necessidade de adaptação do modelo às especificidades locais pode ser exemplificada na seguinte passagem do Parecer CNE/CEB nº 09:

Conclui-se que a metodologia de arranjos de desenvolvimento da educação pode ser utilizada dentro de diferentes contextos, desde que alguns pontos sejam observados. Cabe aos Municípios com interesse de desenvolver esta metodologia a tarefa de, considerando os aspectos essenciais para garantir o sucesso da metodologia, adaptar o modelo às condições locais, potencializando os recursos existentes. Atendo-se à

³⁰ Segundo o Parecer CNE/CEB nº 09/2011, em 2007, com o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ministério da Educação lançou o Plano de Ações Articuladas (PAR) visando fortalecer o regime de colaboração, combater as discontinuidades das políticas públicas e assegurar a sustentabilidade das ações previstas no próprio PDE. Orienta-se que o PAR seja elaborado a partir da utilização do instrumento de avaliação de campo com a participação de especialistas externos, gestores e educadores locais, conferindo-lhe, assim, uma maior participação e comprometimento para o alcance de metas educacionais. Tem-se como objetivo que o PAR colabore para o desenvolvimento do regime de colaboração, evitando a descontinuidade das ações nas trocas de governo, o que é um impedimento para o alcance de metas de longo prazo para cada escola ou rede de ensino. O PAR deve ser elaborado tomando como referência quatro dimensões: (a) gestão educacional; (b) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; (c) práticas pedagógicas e avaliação; e (d) infraestrutura física e recursos pedagógicos.

educação escolar, o mais importante para o sucesso da metodologia é o compromisso dos Municípios em trabalhar em rede, em regime de colaboração articulado com Estado e União, para conseguirem melhorar a qualidade do ensino público de sua região (BRASIL, 2011, p. 18).

As orientações presentes no Parecer CNE/CEB nº 09 são posteriormente complementadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 de agosto de 2021, visando estabelecer diretrizes operacionais para orientar a implementação de Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. As diretrizes sinalizam no art. 10 que, por representar mecanismo do Regime de Colaboração menos burocratizada e mais flexível para o direcionamento de ações na área de educação, o ADE pode ser aberto à participação de instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, fortalecendo, não só o pacto entre os Municípios, mas também desses com a sociedade, somando esforços em torno de uma agenda comum para melhoria da educação no território (BRASIL, 2021).

De acordo com o documento, a definição de parcerias, tanto técnicas como financeiras, deve ser validada pelos entes integrantes do ADE e, para o estabelecimento das mesmas, deve ser observada a legislação pertinente que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação (BRASIL, 2021).

Ao analisarem tais proposições do CNE, Grin e Abrucio (2017) frisam que os ADEs surgiram como forma de implementar e fortalecer o regime de colaboração, principalmente entre municipalidades com proximidade geográfica e características socioeconômicas comuns, algo necessário considerando a realidade do federalismo brasileiro e os desafios da coordenação de políticas públicas. Para os autores, os ADEs são formas organizativas que vinculam educação, identidade local, território e desenvolvimento, buscando reduzir desigualdades regionais por meio da cooperação intergovernamental e articulação com atores sociais.

De acordo com Abrucio (2017), a experiência de cooperação intermunicipal na educação por meio dos ADEs vem se difundindo no Brasil em função da fragilidade de grande parte dos municípios em resolver, sozinhos, seus problemas relacionados à Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental. O autor, grande incentivador desse tipo de iniciativa, afirma que os Arranjos permitem que as municipalidades mantenham sua

autonomia e, ao mesmo tempo, constituam uma atuação regionalizada com foco na resolução de problemas educacionais em comum. Conforme destaca:

Os ADEs preenchem a necessidade de se montar Arranjos de articulação intermunicipal, principalmente num país marcado por um contingente enorme de municípios de pequeno porte, com baixa capacidade gerencial e muito desiguais entre si, mas que precisam implementar uma ação muito complexa, que é a provisão da Educação Infantil e do Ensino fundamental com qualidade e equidade. Em segundo lugar, os ADEs dão aos governos locais uma maior capacidade de fazer diagnósticos e definir suas estratégias de atuação. As fragilidades de gestão na maioria dos municípios dificultam, por vezes, fazer isso de maneira solitária. Assim, a parceria agrega a todos uma nova capacidade, construída em rede (ABRUCIO, 2017, p. 73-74).

Nessa perspectiva, é defendido que a articulação e cooperação intermunicipal por meio dos Arranjos poderia contribuir para a solução de problemas comuns. Para exemplificar quais seriam as finalidades dos ADEs, Abrucio (2017) destaca os pontos a seguir:

- capacitação de docentes ou gestores;
- encontros entre gestores de escola e/ou de redes;
- preparação e/ou aprofundamento de diagnósticos educacionais, municipais ou regionais;
- elaboração de currículos comuns;
- troca de informações ou apoio dos municípios com melhores condições para com aqueles mais frágeis, tanto no campo da gestão administrativa como na pedagógica;
- criação de instrumentos comuns de gestão;
- busca por parceiros técnicos ou financiadores para colaborar com a execução dos planos de ação e para o fortalecimento do ADE no território;
- realização de reestruturação administrativa das secretarias dos municípios parceiros;
- produção e fornecimento de material pedagógico comum aos municípios;
- prêmios e disseminação de experiências bem-sucedidas entre os participantes;
- discussão e/ou apoio na avaliação ou na elaboração de Planos Municipais ou Regionais de Educação;
- estruturação e proposição de plano de cargos, carreira e salários para os municípios;
- ações para melhorar a articulação das Secretarias Municipais com as escolas da rede;
- redução da assimetria informacional entre os municípios participantes;
- acompanhamento de indicadores educacionais locais e/ ou nacionais;
- implantação e discussão de gestão democrática das escolas;

- criação de fóruns de discussão, negociação e deliberação de ações regionais junto às entidades de classe, ao governo estadual e à União;
- introdução de mecanismos de transparência, tanto das redes, como, em menor medida, das escolas;
- mobilização da sociedade para maior engajamento com o tema da Educação.

As potencialidades dos Arranjos também são defendidas por Nicoleti (2014), que afirma que a organização dos municípios em ADEs pode auxiliá-los positivamente na reflexão, formulação, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas para a educação. Para o autor, os Arranjos de Desenvolvimento da Educação se constituem como um espaço onde os municípios podem buscar alternativas para suplementar as políticas educacionais dos governos federal e estadual, elaborando políticas regionais que possam ser mais eficientes, pois são concebidas de acordo com a realidade local e levando em consideração suas reais necessidades. Dessa forma, o autor acredita que os Arranjos podem ser considerados um centro de referência regional de educação, com poder decisório legítimo, trazendo benefícios aos municípios participantes e desenvolvimento regional.

Para Abrucio (2012), a discussão dos ADEs significou uma reviravolta na agenda da política pública educacional. O autor identifica que suas origens estão na experiência do Arranjo da Chapada Diamantina na Bahia, foco desta tese, bem como em experiência similar no Noroeste Paulista, comandada por Votuporanga (SP). De acordo com dados fornecidos por Mader (2019, p. 21), existiam em 2019 14 ADEs ativos no Brasil, somando 244 municípios participantes, dos quais 75% são classificados como de pequeno porte, com menos de 20 mil habitantes. No Quadro 1, podem ser verificados os nomes dos Arranjos existentes no Brasil na época desse levantamento, além da quantidade de municípios envolvidos. Ressalta-se, que cada ADE possui uma organização específica, com configurações diversas no escopo das iniciativas:

Quadro 1 - Relação de Arranjos ativos no ano de 2019 no Brasil, com descrição da quantidade de municípios envolvidos e região do país

Arranjos	Quantidades de municípios envolvidos	Região do Brasil
1- ADE Norte Gaúcho	29 municípios	Sul
2. ADE Serra Catarinense	18 municípios	Sul
3. ADE CoGemfri	11 municípios	Sul
4. ADE Granfpolis	21 municípios	Sul
5. ADE Amurel	18 municípios	Sul
6. ADE Noroeste Paulista	65 municípios	Sudeste
7. ADE Chapada	20 municípios	Nordeste
8. ADE Agreste Litoral	9 municípios	Nordeste
9. ADE GE5	5 municípios	Nordeste
10. ADE GE4	4 municípios	Nordeste
11. ADE dos Guarás	9 municípios	Nordeste
12. ADE dos Balaios	9 municípios	Nordeste
13. ADE do Alto Turi	18 municípios	Nordeste
14. ADE Região dos Açaizais	8 municípios	Nordeste
Total	244 municípios	

Fonte: Mader (2019, p. 21), adaptado pela autora.

Ao analisar o perfil dos municípios brasileiros integrantes de Arranjos, Strelec (2017) confirma que a maioria pode ser considerada de pequeno porte, tendo fragilidades na geração de riqueza como característica predominante. A autora observa elevado percentual de pobreza dos municípios participantes de ADEs, atrelado a baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) educacional. Destaca-se que 65% dos municípios que participam ou participaram dos ADEs apresentam índice inferior ao IDH Educação do estado em que estão inseridos.

A expansão das iniciativas de ADEs no Brasil foi diretamente acompanhada e incentivada pela Secretaria de Articulação de Sistemas de Ensino (SASE), no âmbito do Ministério da Educação, durante o governo de Dilma Rousseff. A SASE foi criada em 2011, em alinhamento às discussões realizadas no contexto da CONAE de 2010, reafirmando a necessidade de as políticas educacionais serem concebidas e implementadas de forma

articulada entre os sistemas de ensino. Essa secretaria tinha como objetivo estimular e ampliar a cooperação entre os entes federados, apoiando o desenvolvimento de ações para a criação de um SNE, desempenhando um papel mediador, indutor e facilitador da pactuação (BRASIL, 2012a).

Uma das ações da SASE/MEC foi a criação de um Grupo de Trabalho (GT) para elaborar estudos sobre a implementação do Regime de Colaboração mediante consorciamento e associativismo territorial. Esse grupo de trabalho mobilizou diferentes atores e teve como atribuição discutir conceitos, elencar e analisar experiências relevantes de organização territorial e formas de colaboração já implantadas ou em implantação no país. Em 2012, o GT identificou a existência pioneira de oito Arranjos de Desenvolvimento da Educação, alguns deles permanecem ativos até os dias atuais, conforme o Quadro 2. Os seguintes Arranjos foram analisados pelo Grupo de Trabalho da SASE.

Quadro 2 - Relação de Arranjos analisados pelo Grupo de Trabalho da SASE/MEC em 2012, indicando suas respectivas regiões, escopo da iniciativa, além da indicação da continuidade ou não das atividades

Nome do Arranjo	Região	Escopo da Iniciativa	Ativo/Inativo
Arranjo Pará I	Norte	Colaboração em Educação para intercâmbio, formações e tentativas de planejamento articulado em 4 municípios em função dos impactos gerados pela construção e funcionamento da Estrada de Ferro Carajás, com a interveniência da Fundação Vale e CEDAC ³¹	Inativo
Arranjo do Pará II	Norte	Colaboração em Educação para resolução conjunta de problemas a partir da socialização desses, das soluções encontradas e das experiências vividas. Arranjo organizado em função dos impactos sociais gerados pela construção e operação da Estrada de Ferro Carajás, com a interveniência da Fundação Vale e CEDAC	Inativo
Arranjo do Xingu	Norte	Colaboração em Educação para realização de formações e assessoria e discussão de problemas comuns relacionados aos municípios	Inativo
ADE da Estrada de Ferro dos Carajás (MA)	Nordeste	Experiência de trabalho coletivo na região centrada na necessidade de organizar as Secretarias de Educação pela via de formações em 20 municípios, com a interveniência da Fundação Vale e CEDAC e apoio do Movimento Todos pela Educação	Inativo
ADE de Sergipe (SE)	Nordeste	Experiência de trabalho coletivo na região, em 05 municípios para definir focos comuns de trabalho, com a interveniência da Fundação Vale e CEDAC.	Inativo
ADE da Chapada (BA)	Nordeste	Teve início com os territórios colaborativos de educação, de forma pioneira no Brasil, em 1996, com o mote de que a educação é responsabilidade de todos para além dos limites das prefeituras.	Ativo
ADE do Noroeste Paulista	Sudeste	Constituído para desenvolver soluções em grupo, trocar experiências sobre questões educacionais e fomentar a cooperação entre os municípios do Noroeste Paulista, com apoio do Movimento Todos pela Educação.	Ativo
ADE da Mesorregião de São José do Rio Preto	Sudeste	Constituído a partir de uma iniciativa da Comunidade Educativa CEDAC e do Banco Santander por meio do Programa Saber. O Programa Saber foi criado com o objetivo de promover a formação continuada das redes de ensino da região de São José do Rio Preto com foco nos anos finais do ensino fundamental	Inativo

Fonte: Relatório GT/SASE (BRASIL, 2012a), adaptado pela autora.

³¹ A comunidade Educativa CEDAC é uma instituição que desenvolve projetos em parceria com órgãos públicos de educação e institutos e fundações privadas. Com atuação em todas as regiões do país, a CE CEDAC elabora e executa projetos de formação de profissionais da educação e de mobilização social pela educação; produz publicações para subsidiar sua prática e para sistematizar e socializar o conhecimento construído; presta assessoria a gestores públicos; e avalia projetos sociais de terceiros. Disponível em: <https://comunidadeeducativa.org.br/sobre/>. Acesso em: 12 out. 2021.

A partir da referência dos casos acima citados, além de outras experiências de Consórcios Públicos e Colaboração técnica e financeira, o GT da SASE elaborou uma série de análises que permite melhor compreensão das características e funcionamento dos ADEs. Ao tentar identificar os motivos que levam a formas cooperativas horizontais (entre municípios) no federalismo brasileiro, o Grupo de Trabalho destacou: a) a existência de uma identidade regional prévia que abarque um conjunto de municípios, tornando-se um catalisador político e social favorável à atuação conjugada; b) a atuação de referências políticas importantes para as regiões, na forma de indivíduos e/ou organizações, além da existência de municípios-líderes, que sejam capazes de produzir alianças intermunicipais; c) a ocorrência de problemas coletivos que atingem vários municípios de tal modo que a cooperação se torna necessária para que ninguém seja prejudicado; d) a atuação de atores não governamentais que provocam, estimulam ou mesmo lideram formas de colaboração (BRASIL, 2012a).

Mesmo com a ocorrência dos motivos citados, o GT observou que muitas das experiências de ADEs analisadas careciam ou carecem de apoio e indução do governo estadual e/ou federal para incentivo e manutenção da iniciativa de cooperação intermunicipal. Foi destacado que, na grande maioria dos casos, a falta de apoio dos governos estaduais e a ação ainda muito fragmentada por parte da União fazem com que os municípios, na maioria das vezes, ainda não recebam os incentivos adequados dos outros entes federativos, além de não terem, no plano intergovernamental, a segurança necessária para aderir mais firmemente a tais formas cooperativas.

Os dados coletados pelo GT demonstraram que os governos estaduais ficam, na maior parcela das vezes, entre a omissão e a competição com os governos locais, o que diminui a probabilidade de sucesso das formas de cooperação territorial. Nos casos pesquisados, em que o governo estadual participa do arranjo colaborativo, os resultados relatados são melhores.

Outro ponto que chama a atenção no material produzido pelo GT da SASE é a conclusão de que os ADEs são, em geral, pouco institucionalizados, já que não há exigência de serem constituídos enquanto figuras jurídicas, o que faz com que não possuam mecanismos de transparência, participação e controle social. Para alguns membros do GT, trata-se de um formato aparentemente pouco adequado a um SNE organizado, que exige a busca por instrumentos fortes e sustentáveis como condição necessária. É feita a ressalva de que a não institucionalização das arenas de decisão, de relacionamento entre as burocracias locais e com a sociedade pode fazer com que as iniciativas da ADE tornem-se fragilizadas e descontínuas.

Como pode ser observado no Quadro 2, das 8 experiências analisadas, apenas duas permanecem ativas.

Conforme é destacado, as estruturas democráticas devem ser pedra angular de qualquer política pública. No caso dos ADEs, segundo conclusões do GT, seria necessário construir legitimidade social para a criação de uma cultura colaborativa e regional na população, nas organizações da sociedade e nos próprios políticos. Para que as experiências de Arranjos tenham uma vida institucional mais estável e sustentável, seria necessária a sistematização e regulamentação de formas de participação, transparência, fiscalização e mobilização, para, assim, dar-lhes maior força política (BRASIL, 2012a).

Outra fragilidade apontada com relação à não institucionalização dos Arranjos estaria ligada à inexistência de estatutos internos, além da diversidade de composição e dinâmica de funcionamento, sem um claro desenho organizacional e equipe específica responsável, o que seria negativo ao se considerar a necessidade de uma memória institucional e sustentabilidade das iniciativas. Aponta-se, também, a preocupação com a dependência das iniciativas diante da existência de uma forte liderança local ou de alguma instituição apoiadora, o que pode gerar uma relação de dependência desses fatores para a continuidade de iniciativas.

Em vias de conclusão, o GT/SASE indicou que as experiências de Arranjos podem conter o embrião de uma cultura de colaboração, mas não são suficientes para a efetivação de um regime de colaboração propriamente dito. Por isso, em suas prescrições finais, defendeu a necessidade de envidar esforços no debate sobre a regulamentação da cooperação federativa e sobre a instituição do SNE, conforme previsto no Plano Nacional de Educação. Foi destacado que a articulação interfederativa não deve se circunscrever apenas a uma relação entre municípios, mas envolver a necessária relação entre as três esferas em face dos desafios educacionais.

Nesse sentido, o GT defendeu que o Ministério da Educação (MEC) deveria liderar a agenda instituinte do SNE, especialmente em face de sua atribuição na coordenação da política educacional. Concluiu em destaque que, enquanto não houver regulamentação do regime de colaboração, não deve acontecer repasse de recursos públicos para os ADEs, na forma como estão organizados.

Em ponderação semelhante, Abrucio (2017) defende que os ADEs são uma peça importante do processo de coordenação e cooperação federativa, mas que, sozinhos, não resolvem todos os problemas intergovernamentais. Reitera a importância de se criar um SNE, um passo decisivo em prol da melhoria da política educacional brasileira. Dessa forma, a

indução federal seria uma variável estratégica para os governos subnacionais assumirem políticas descentralizadas com bases territoriais, reforçando a necessidade de mecanismos de coordenação intergovernamental vertical e horizontal, já que autonomia e a diversidade subnacional não podem justificar a desarticulação política e administrativa em suas ações (GRIN; ABRUNCIO, 2017).

Além das análises apresentadas pelo GT da SASE, outras pesquisas realizadas por teóricos brasileiros vêm buscando uma melhor compreensão do funcionamento dos Arranjos e seus possíveis efeitos educacionais. Dentre elas, destacam-se as contribuições de Nicoletti (2014) ao analisar o Arranjo do Noroeste Paulista e de Grinkraut (2019), que, a partir de análises dos municípios que integram o Arranjo do Vale do Jequitinhonha, buscou compreender se os ADEs podem se constituir como mecanismos de equalização das condições de oferta e resultados educacionais.

Nicoletti (2014), ao investigar a municipalização do ensino fundamental, tomando como exemplo o caso do Estado de São Paulo, constatou que, em geral, os municípios não encontram as condições ideais para transformarem seus planos educacionais em realidade, principalmente pela questão financeira, pois os recursos não foram descentralizados na mesma proporção que as políticas públicas. Assim, segundo o autor, a maneira que muitos municípios vêm encontrando para resolver questões comuns, é unindo suas experiências com finalidade de crescimento mútuo, por meio dos ADEs.

No caso do Noroeste Paulista, foi constatado que a organização em Arranjos se tornou uma forma alternativa para minimizar o problema do isolamento dos municípios da região de Votuporanga (SP), que resolveram se unir para buscar em conjunto projetos e programas que sozinhos não conseguiam. Este Arranjo foi formado em 2009, após encontros com prefeitos municipais e demais representantes da educação de 17 municípios da região de Votuporanga e assinatura de termos de adesão (NICOLETI, 2014).

Nesse modelo de parceria analisado pelo autor, evidenciou-se que os municípios maiores, com mais estrutura, principalmente com relação a pessoal técnico qualificado, auxiliam os municípios menores nas dificuldades encontradas. Para Nicoletti (2014), nessa configuração todos se beneficiam, pois trata-se de uma região com municípios muito próximos uns dos outros, onde a rotatividade de alunos e professores é muito grande. Por meio desse Arranjo, os municípios tiveram acesso, por exemplo, ao Programa Mais

Educação³², de forma a sanar um dos problemas comuns apresentados: não oferecer atividades no contraturno escolar por falta de recursos financeiros.

A pesquisa concluiu que fazer parte de um Arranjo não garante a resolução de todos os problemas municipais, porém, permite a constituição de um espaço onde os municípios podem buscar alternativas para suplementar as políticas educacionais dos governos federal e estadual, elaborando políticas regionais que possam ser mais eficientes, concebidas de acordo com a realidade local. Por fim, Nicoleti (2014) compreende ser o Arranjo um centro de referência regional de educação, com poder decisório legítimo, trazendo benefícios aos municípios participantes e desenvolvimento regional.

No entanto, apesar das potencialidades citadas, o autor aponta que a descentralização de políticas sociais deve vir acompanhada da descentralização de recursos financeiros, pois, muitas vezes, o custo de execução das políticas pelos municípios de pequeno porte torna-se impraticável em função das dificuldades de arrecadação. Além disso, as municipalidades encontram fragilidades técnicas, de gestão, de infraestrutura e, em muitos casos, recursos humanos não capacitados para desenvolver projetos e programas em parceria com os governos estadual e federal (NICOLETI, 2014). Dessa forma, defende-se a necessidade de os estados e União encontrarem formas de oferecer suporte para que os municípios pequenos tenham condições de atender às políticas públicas educacionais. Caso contrário, os municípios maiores, que possuem corpo técnico especializado, sempre serão contemplados com os projetos e programas mais vantajosos.

Em outra recente pesquisa, que buscava analisar os impactos das políticas de cooperação nas desigualdades educacionais brasileiras, Grinkraut (2019) destaca que o fortalecimento da capacidade de gestão local e a possibilidade de obtenção de ganhos de escala têm sido as potencialidades difundidas acerca da participação dos municípios em ADEs. A autora, ao constatar que, em 2011, 35% dos municípios do país integravam algum tipo de acordo de cooperação intergovernamental, realizou investigação com o objetivo de verificar a influência da participação dos municípios nos Arranjos em relação aos resultados educacionais alcançados.

Ao investigar quais os efeitos dos Arranjos na melhoria das condições de acesso, oferta e resultados educacionais, Grinkraut (2019) concluiu existir uma sobrevalorização do papel dos ADEs no que se refere à redução das desigualdades na realidade brasileira. Os

³² De acordo com Soares (2020), o Programa Mais Educação, instituído em 2007, tinha como objetivo fomentar a educação integral em tempo integral por meio de atividades socioeducativas a partir de uma concepção de educação integral capaz de formar integralmente crianças, adolescentes e jovens.

dados apresentados pela pesquisa, referentes a municípios que integram o Arranjo do Vale do Jequitinhonha³³, indicam que a participação nos Arranjos, no formato como estão estruturados, não tem proporcionado melhores condições de atendimento, oferta ou resultados educacionais. Tais conclusões, oriundas de análises estatísticas referentes aos resultados no Índice de Educação Básica (IDEB), indicam que as melhorias alcançadas pelos municípios integrantes do ADE em questão assemelhavam-se aos demais municípios brasileiros com condições socioeconômicas e demográficas equivalentes. Logo, não seria possível afirmar que os resultados positivos alcançados nos municípios estudados seriam decorrentes das políticas de cooperação intergovernamental.

Grinkraut (2019) questiona se a eventual melhoria dos dados educacionais dos municípios pesquisados seria oriunda da participação no Arranjo ou se a decisão prévia pela participação já demonstraria um comprometimento preexistente com a melhoria das condições educacionais do município. Argumenta que, no formato como atualmente funcionam, os ADEs têm grande chance de atuarem apenas como executores da política, sem, de fato, possibilitarem a transformação das condições em que fornecem o atendimento municipal. Para que os Arranjos atuem de maneira mais incisiva na melhoria das condições educacionais, em especial para os municípios em condições mais precárias de atendimento, devem ser incentivados, regulados e monitorados pelos níveis mais centrais da estrutura federativa, exigindo mecanismos de coordenação entre estado e União (GRINKRAUT, 2019).

Apesar de apontar para uma possível sobrevalorização dos efeitos dos Arranjos na realidade brasileira, faz-se a ressalva de que isso não quer dizer que não estejam contribuindo de outra forma, com outros aspectos significativos da política educacional brasileira, como a formação continuada dos gestores e a troca de experiência entre os municípios. Para a autora, os Arranjos podem exercer funções complementares aos instrumentos hoje existentes, a depender de seu formato e funções exercidas pela União e pelos estados. Todavia, para isso, exige-se maior acompanhamento de sua atuação e efeitos na política educacional local. Por ser um objeto de estudo recente no campo acadêmico, é defendida a necessidade de novas investigações longitudinais, com maior distanciamento temporal, capazes de levar em conta que as variáveis educacionais não podem ser interpretadas isoladamente e que levam algum tempo para refletir as alterações na política educacional.

³³ Segundo Grinkraut (2019), o ADE do Vale do Jequitinhonha foi formado em 2010 e contava com a participação de 24 municípios. Atualmente, o Arranjo não se encontra em funcionamento.

1.3.2 Modelo de governança dos ADEs

Mesmo com as fragilidades apontadas e sem pesquisas suficientes que atestem os resultados dos Arranjos no campo educacional, Abrucio (2017) destaca que os ADEs vêm avançando no Brasil. Segundo o autor, o modelo de governança atrelado aos ADEs pode se mostrar atrativo para os gestores municipais e as equipes técnicas das Secretarias de Educação em função da maior flexibilidade e agilidade nas tomadas de decisão conjuntas. Nessa perspectiva, este modelo menos burocrático é tido como vantagem, pois abre possibilidade para a participação de atores externos que se tornaram importantes impulsionadores da cooperação entre os municípios, como no caso das fundações e empresas privadas.

A compreensão do modelo de gestão dos ADEs demanda um esclarecimento sobre o que significa o termo *governança*, recorrendo a autores que investigam a sua utilização no campo educacional, como por exemplo, Ball (2013); Avelar e Ball (2017); Freitas (2018).

Para Ball (2013), o conceito *governança* precisa ser analisado em um cenário de mudança da fronteira entre Estado e sociedade civil, envolvendo uma catalisação das ações entre o público, o privado e o voluntariado. Segundo o autor, percebe-se, em diversos contextos nacionais, a tendência de realocação do papel do Estado, com a redefinição da separação público-privado.

[...] tarefas e serviços anteriormente realizados pelo Estado estão agora sendo feitos por vários “outros”, em vários tipos de relacionamento com eles mesmos e com o Estado e com as restantes organizações mais tradicionais do setor público, embora em muitos casos os métodos de trabalho dessas organizações do setor público também tenham sido fundamentalmente reformulados, tipicamente pelo posicionamento estratégico de formas de mercado (competição, escolha e financiamento baseado no desempenho). Portanto, novas vozes e interesses são representados no processo político, e novos nós de poder e influência são construídos e fortalecidos (BALL, 2013, p. 177).

Nesse contexto, o setor público passa a ser influenciado e transformado por novos atores políticos, de fora para dentro e de dentro para fora, percebendo-se que novas narrativas sobre as políticas se cruzam, novos valores e modos de ação são criados e legitimados, novas formas de autoridade moral são estabelecidas, e outros são reduzidos ou ridicularizados (BALL, 2013). No que se refere à educação, o autor complementa que os elementos de desestatização envolvem a presença de uma gama de novos jogadores, interessados no planejamento e tomada de decisão da educação estatal, incorporando e disseminando narrativas de soluções empresariais e empreendedoras para problemas sociais e educacionais.

Avelar e Ball (2017) utilizam o termo *rede de governança* para definir o processo em que os estados compartilham cada vez mais o trabalho de governar com outros atores sociais, considerando a indefinição dos limites entre as agências não governamentais e a política, com a inserção na política educacional de interesses vinculados ao capital privado. De acordo com essa perspectiva, o Estado está sendo reformulado como formador de mercado, comissário de serviços e monitor de desempenho, expandindo sua atuação para sujeitar cada vez mais o social e o público aos rigores do lucro.

Freitas (2018) corrobora tal concepção utilizando o termo *reforma empresarial da educação* para definir o processo em que a educação, passando a ser vista como um *serviço* que se adquire e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, por meio de processos de privatização. Segundo o autor, os *reformadores* operam em redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários e suas fundações, institutos, organizações sociais, políticos e mídia que, imersos no tecido social, legitimam sua concepção de sociedade e educação.

O modelo de governança dos ADEs e a rede de atores interessados em seu processo de regulamentação e funcionamento vêm sendo analisados de maneira crítica por alguns autores como Abicalil (2013); Araujo (2013, 2018); Oliveira e Ganzeli (2013); Motta e Argollo (2016), que questionam a crescente participação das instituições ligadas à iniciativa privada nas experiências de Arranjos brasileiras. De acordo com Araujo (2018), as omissões e ambivalências que caracterizam o processo de cooperação federativa criam dificuldades para a atuação dos entes federados de forma interdependente e articulada, favorecendo a implementação de propostas de organizações de interesses empresariais.

A preocupação relativa à ênfase privatista no contexto da educação pública, a partir da regulamentação dos ADEs, aparece como um tópico recorrente entre os autores citados. Tal preocupação se torna evidente frente as muitas ressalvas feitas em relação ao Parecer CNE/CEB Nº: 9/2011, que prevê a participação de instituições privadas e não governamentais nos ADEs, tais como empresas e organizações diversas, que assumem o objetivo comum de contribuir de forma transversal e articulada para o desenvolvimento da educação, sem que haja, para isso, transferência de recursos públicos para tais instituições e organismos privados (BRASIL, 2011, p. 4).

A abertura para a participação das empresas privadas e instituições não governamentais no âmbito dos ADEs, mesmo com a ressalva de que não haveria transferência

de recursos nessa relação, vem gerando intensos debates na tentativa compreender quais seriam os reais interesses dos investimentos privatistas.

Como exemplo, Oliveira e Ganzeli (2013) defendem a necessidade de analisar a dinâmica que envolve a materialização das relações de cooperação entre os municípios e os demais entes federados, bem como entre entidades privadas. Os autores, ao abordarem o Parecer CNE/CEB Nº: 9/2011, destacam as seguintes experiências de ADEs citadas pelo documento, com as respectivas fundações ou organizações não governamentais apoiadoras: a) Arranjo Corredor Carajás, com apoio do MEC, da Comunidade Educativa (CEDAC), da Fundação Vale e do Movimento Todos pela Educação; b) Arranjo do Recôncavo Baiano, com o apoio do Movimento Todos pela Educação e Instituto Votorantim; c) Arranjo do Agreste Meridional de Pernambuco, com apoio do Movimento Todos pela Educação, do Sesi-PE e da Confederação Nacional da Indústria; d) Arranjo Noroeste de São Paulo, com apoio do Movimento Todos pela Educação.

A participação incontestada do Movimento Todos pela Educação (TPE) no apoio aos Arranjos supracitados é questionada por Oliveira e Ganzeli (2013), pois tal movimento seria composto por pessoas físicas com apoio de importantes entidades e empresas industriais e de serviços. Tal parceria poderia fazer com que as propostas dos entes federados fossem *eclipsadas* a partir da imposição de um modelo de administração empresarial com ênfase no mercado educacional (OLIVEIRA; GANZELI, 2013).

Seguindo a mesma tendência de análise, Abicalil (2013), Araujo (2013) e Motta e Argollo (2016) argumentam que a criação de estruturas de gestão interfederativa por meio dos ADEs almejou a criação de uma regulamentação jurídico- normativa que permitisse formas de disputa do fundo público e de recursos federais pela iniciativa privada. De forma reiterada, essas publicações destacam que a busca por financiamento e a tentativa por parte dos municípios de criarem estratégias para consolidarem suas já enfraquecidas redes de ensino estariam na mira das propostas de colaboração de matriz empresarial, conforme destaca Araujo (2018). Estaria sendo criado, então, um “terreno movediço” (ARAUJO, 2018, p. 920), “uma privatização por dentro da rede num atalho de regras flexíveis” (ABICALIL, 2013, p. 819), com o objetivo de “ressignificar o sentido social da educação básica, segundo o *modus operandi* do capital e suas especificidades locais” (MOTTA; ARGOLLO, 2016, p. 289).

Em uma perspectiva crítica semelhante, Carvalho (2018) analisa a parceria estabelecida entre o ADE da Grande Florianópolis (GRANFPOLIS) com o Instituto Positivo. A autora questiona o caráter de filantropia por trás das instituições empresariais que apoiam

as iniciativas de ADEs já que, *a priori*, esse modelo de colaboração, aparentemente, não envolveria a transferência de recursos públicos para instituições privadas e não governamentais. No entanto, indaga sobre quais seriam os reais objetivos subjacentes aos grupos empresariais, a exemplo do Positivo, de assumir o compromisso de acompanhar a implementação e desenvolvimento da proposta em territórios educativos, tais como o ADE-Granfpolis.

A influência das instituições empresariais no debate sobre os ADEs é analisada em perspectiva histórica por Strelec (2017), Araujo (2012) e Cruz (2014). As autoras destacam que, embora o reconhecimento dos ADEs enquanto ferramenta, metodologia ou instrumento tenha se dado em 2012 via homologação do Conselho Nacional de Educação, seu embrião surgiu em 2007 no contexto de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que determinou algumas diretrizes para o setor no país e ainda enfatizou a necessidade de se trabalhar de forma conjunta a educação, o território e o desenvolvimento, por meio do conceito de arranjo educativo. Concomitantemente ao PDE, de acordo com Cruz (2014), o MEC lançou o Plano de Ações Articuladas (PAR), um instrumento de gestão que visava contribuir para o planejamento multidimensional da política de educação, que os municípios, estados e o Distrito Federal deveriam implementar num período de quatro anos.

Segundo Araujo (2012), o lançamento do PDE e do PAR foram fortemente influenciados pelo TPE, que pressionava o governo federal por uma providência de impacto, no bojo das medidas de estímulo ao setor privado e investimento público. A autora descreve que o interesse do referido movimento em relação aos Arranjos ganhou força quando o Instituto Votorantim entrou em contato com o TPE, no ano de 2008, para encontrar maneiras de atuar coletivamente em 12 municípios do Recôncavo Baiano. Nesse ano, complementa Araujo, o TPE promoveu encontros envolvendo o MEC e a iniciativa privada, representada por grupos de institutos, fundações e empresas para debater estratégias relativas à operacionalização dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação.

A partir desse encontro, de acordo com Cruz (2014), cada uma das cidades do Recôncavo Baiano foi abordada pela equipe do Instituto Votorantim e do movimento TPE para apresentação de uma proposta de incentivo à troca e colaboração entre os municípios, uma vez que se notavam grandes diferenças nos dados educacionais entre os vizinhos. Segundo a autora, o foco da experiência piloto seria a atuação cooperada para melhorar os indicadores educacionais, ajudando a diminuir as desigualdades regionais.

Posteriormente, a influência do TPE nas definições relativas aos ADEs fica ainda mais

evidente quando tanto o Parecer CNE/CEB nº 09/2011 quanto a Resolução nº 1, 1/2012 tiveram como relator Mozart Neves Ramos, Sócio Fundador do Movimento. Dessa forma, Araujo (2013) destaca a existência de um esforço organizado do empresariado no sentido de pautar uma agenda para defender e definir o papel e a atuação das instituições e fundações privadas para a operacionalização do Regime de Colaboração pela via dos ADE.

O incentivo à formação dos ADEs por instituições e fundações ligadas à iniciativa privada pode ser exemplificado pelas publicações e ações do Movimento Colabora Educação (MCE). O MCE afirma atuar de maneira a contribuir para a expansão das práticas colaborativas e para a institucionalização de uma governança interfederativa no campo da educação, definindo-se como uma organização suprapartidária e sem vínculos com instituições públicas. As informações presentes no site oficial do MCE indicam que a iniciativa é fruto das discussões promovidas no âmbito do Conselho da Sociedade Civil Organizada do Banco Interamericano de Desenvolvimento (ConSOC-BID) e da decisão das instituições participantes em fundar uma iniciativa conjunta com foco exclusivo no Regime de Colaboração, tendo como mantenedores o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Itaú Social, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Positivo, o Instituto Unibanco e o Movimento Todos pela Educação.

Dentre as publicações de destaque da iniciativa, encontra-se um Guia de Regime de Colaboração de Estados e Municípios em que são defendidos os princípios gerais e as vantagens da atuação em regime de colaboração, com considerações sobre os ditos fatores de sucesso das experiências em curso em todo o país. O Guia tem intenção de apresentar as principais etapas que constituem a elaboração de políticas públicas em regime de colaboração, trazendo ferramentas e metodologias que podem ser úteis para seu planejamento e implementação.

O Instituto Positivo também se posiciona como uma organização que tem como foco de atuação, desde 2015, o incentivo ao regime de colaboração por meio de ADEs. As informações disponíveis no site do Instituto sinalizam a opção pela participação na implantação de ADEs, atuando no papel de facilitador e mentor técnico da metodologia, prestando apoio para a mobilização de grupos de secretários de educação e suas equipes, na elaboração de diagnóstico territorial, de metas, plano de ação, além do monitoramento e avaliação das iniciativas (INSTITUTO POSITIVO, 2021).

Alguns *e-books* estão disponíveis gratuitamente no site do Instituto como forma de divulgar para os dirigentes municipais de educação os direcionamentos preliminares

necessários para a implantação e gestão de um Arranjo de Desenvolvimento da Educação, por meio da sistematização de informações e processos. Nesses materiais, defende-se que os ADEs se estruturam a partir de uma governança horizontalizada, em que as responsabilidades são atribuídas a todos os envolvidos na iniciativa. Sugere-se a institucionalização de um conselho consultivo, sem função deliberativa, que pode ser composto por representantes de universidades, professores, pais, conselheiros municipais de Educação, Undime, parceiros e demais instituições que possam contribuir e agregar sugestões, críticas e oportunidades de aperfeiçoamento do trabalho, bem como prestar apoio e legitimidade ao Arranjo perante a sociedade (MADER, 2019).

Em análises referentes à atuação de instituições não governamentais junto aos ADEs, Strelec (2017) destaca o forte papel que assumem quanto aos incentivos financeiros e operacionais, na forma de apoio institucional. A autora aponta que o papel de divulgação, esclarecimento e sensibilização desempenhado pelas entidades não governamentais apresenta-se como um ponto de partida fundamental para o estabelecimento dos acordos entre os municípios.

Ela explica que, no caso da educação, diferentemente dos acordos de cooperação nos setores de meio ambiente e saúde - que são incentivados por meio de legislação do setor (Sistema Único de Saúde e Política Nacional de Resíduos Sólidos) -, o papel assumido pelo governo federal foi estimular/induzir a introdução de *novos jogadores* no contexto da cooperação intergovernamental, os mesmos que assumiram a tarefa de disseminar informações e viabilizar investimentos na forma de financiamento privado.

Nicoletti (2014) também lança preocupação quanto à possível dependência dos Arranjos em relação aos atores externos. Para o autor, a participação de organizações não governamentais no apoio e incentivo aos Arranjos seria contraditória, pois, dependendo do grau de participação dessas organizações no desenvolvimento das atividades, corre-se o risco de que a ideologia delas se sobreponha aos reais interesses regionais. Nesse sentido, enfatiza que é preciso ter clareza de que se o objetivo do Arranjo é união entre municípios para discutir políticas educacionais municipais e regionais, faz-se necessário possuir autonomia, que se constrói no trabalho conjunto, unindo dirigentes municipais e buscando formas de resolver os próprios problemas.

Ao analisar os crescentes incentivos e investimentos das fundações e organizações não governamentais ao regime de colaboração entre os municípios, Araujo (2018) argumenta que, no vácuo da indefinição da normativa do SNE, instaura-se um federalismo cooperativo

forjado nos moldes neoliberais, uma janela de oportunidades para os chamados reformadores da educação (FREITAS, 2018). Araujo (2018) compreende que os ADEs vêm ganhando espaços cada vez mais institucionalizados, ao passo que o debate sobre a necessidade de regulamentação do regime de colaboração por lei complementar vem sendo completamente esvaziado em seu conteúdo político, substituído pela lógica econômica e neodesenvolvimentista.

Nota-se, então, no debate sobre os ADEs, a instauração de um campo de disputa. Nesse campo, segundo Araujo (2013), de um lado encontram-se os reformadores empresariais defendendo os ADE como sinônimo do regime de colaboração e tentando esvaziar a possibilidade política de sua regulamentação; e de outro lado estariam os profissionais da educação em vários órgãos e instâncias, tentando compreender o complexo pacto federativo brasileiro e buscando alternativas de financiamento e possibilidade de fóruns interfederativos que possam se institucionalizar e servir de base para a lei complementar do regime de colaboração que assegure a oferta da educação com base no princípio da equalização (ARAUJO, 2013, p. 799).

A partir desse debate, lança-se o alerta de que a regulamentação dos ADEs, sem a devida normativa de um SNE, pode servir como atalho para aumentar a ingerência das instituições privadas nos rumos da educação pública brasileira. Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei PL/5189/2019, aprovado em agosto de 2021³⁴ pela Comissão de Educação, que tem no seu Art. 1º a proposta de que a União estimulará e considerará, de modo prioritário, para efeitos da assistência técnica e financeira os entes federados que se articularem em regime de colaboração, sob a forma de Arranjos de Desenvolvimento da Educação.

Institucionalizar os ADEs e aprovar o repasse de recursos sem a devida delimitação da participação das instituições privadas nos Arranjos - e sem assegurar a institucionalização de fóruns interfederativos que garantam a devida responsabilidade financeira dos estados e União com a educação - pode ser uma via para enfraquecer ainda mais a viabilidade e o caráter público do SNE. A aprovação de Projetos de Leis no âmbito do Congresso Federal visando apenas a regulamentação dos ADEs pode ser uma inversão de prioridades, trazendo risco para o enfraquecimento do debate sobre a normatização e efetivação do SNE. Pior do que a não

³⁴ O PL/5189/2019, tendo sido aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, agora tramita em caráter conclusivo e será analisado agora pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ). Fonte: Agência Câmara de Notícias em <https://www.camara.leg.br/noticias/799166-comissao-aprova-projeto-que-institucionaliza-arranjos-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 12 out. 2021.

regulamentação do regime de colaboração é a sua regulamentação a partir do atravessamento dos interesses do mercado. Defende-se que a colaboração horizontal entre os municípios seja impulsionada e articulada pela colaboração vertical, sendo os governos federal e estaduais indutores e reguladores essenciais para o fortalecimento do associativismo territorial.

A revisão de literatura apresentada evidenciou que a temática abordada na tese vem gerando debates no que se refere às políticas públicas educacionais e à cooperação federativa brasileira, com autores que defendem as potencialidades dos Arranjos e outros que criticam contundentemente a proposta. Percebe-se, por um lado, uma tendência em destacar os interesses privatistas subjacentes à regulamentação dos ADEs e a desarticulação das ações envolvendo a colaboração entre União, estados e municípios. Em outra perspectiva, também foi possível observar análises que destacam que a associação de municípios em forma de Arranjos abre a possibilidade para um trabalho coletivo de planejamento, fortalecimento da capacidade de gestão local, reflexões e troca de experiências visando a solução de questões educacionais comuns.

No entanto, deve-se frisar que, em função da recente formação dos ADEs no cenário educacional, trata-se de um objeto de estudo novo que ainda demanda investigações de caráter longitudinal, para se observar possíveis efeitos em termos de políticas públicas. Considerar a diversidade das experiências de ADE em curso no Brasil, identificando suas peculiaridades e elementos comuns, pode ser um caminho profícuo para a pesquisa educacional, considerando as contradições anteriormente apresentadas.

1.3.3 Arranjos de Desenvolvimento da Educação e Currículos: alguns debates

Neste cenário de intensos e acirrados debates sobre os ADEs, a discussão sobre currículo não se encontra à margem. O currículo é um campo em que as disputas se tornam ainda mais evidentes, em um jogo de poder que não é neutro, implicando diferentes visões de mundo e sociedade. Considerando-se a análise dos documentos referentes à regulamentação dos ADEs e da literatura que aborda a temática, foi possível perceber citações indicando que os Arranjos favorecem: a elaboração de currículos comuns com foco nas demandas territoriais (NICOLETI, 2014; ABRUCIO, 2017); a produção, fornecimento, definição e compra de material didático/pedagógico para os municípios (ABRUCIO, 2017); a elaboração, execução e avaliação dos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2012b); a implementação da BNCC (ABRUCIO, 2017).

Tais considerações demandam uma perspectiva crítica no intento de problematizar o conceito de currículo pautado em tais assertivas e os interesses subjacentes à intenção de maximizar a implantação da BNCC, investigando o real potencial dos Arranjos em proporcionar reflexões curriculares alinhadas às demandas territoriais.

Ao analisar a dificuldade dos municípios menores em implementar suas políticas educacionais, Nicoletti (2014) enfatiza que um dos principais desafios encontrados é a discussão sobre a questão curricular, principalmente porque, antes da municipalização do Ensino Fundamental, o currículo era definido pela rede estadual de ensino. O estudo realizado pelo autor demonstrou que, em decorrência da municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, principalmente a partir de 1996, os municípios considerados pequenos tiveram grande dificuldade de organização de suas redes de ensino, recorrendo, muitas vezes, à contratação de sistemas apostilados, que, além do fornecimento do material didático, responsabilizam-se, também, por cursos de formação de professores e sistemas de avaliação.

Nicoletti (2014) constatou que a municipalização, em muitos casos, ao invés de potencializar a autonomia dos municípios na tomada de decisões educacionais, gerou uma dependência em relação aos sistemas de ensino privados, que passaram a interferir diretamente no funcionamento e planejamento da educação municipal. O processo de descentralização do Ensino Fundamental, sem o devido apoio para que os municípios organizassem suas redes de ensino, acabou por deslocar o centro da decisão educacional para as mãos de instituições privadas, provedoras de pacotes educativos envoltos de promessas salvacionistas que desconsideram as realidades regionais (NICOLETI, 2014).

Na contramão dessa tendência, o autor argumenta que a organização compartilhada da educação por meio dos Arranjos possibilita trocas de experiências entre os municípios e a consequente criação de fóruns coletivos para elaboração de um currículo que atenda às necessidades regionais. Nessa ótica, um currículo pensado regionalmente traria benefícios tanto para os alunos como para os professores, minimizando as diferenças entre as redes de ensino da região, fortalecendo o poder decisório e a autonomia dos municípios que, sozinhos, dificilmente seriam capazes de elaborar suas políticas curriculares, diante da fragilidade das suas Secretarias de Educação. É defendido que um alinhamento curricular entre os municípios com proximidade geográfica favorece a troca de experiência entre os professores, reduzindo, também, os prejuízos das famílias que, em função do trabalho no campo, muitas vezes precisam mudar de município durante um mesmo ano letivo.

A fragilidade dos pequenos municípios em relação à elaboração de currículos próprios também poderia ser suplantada, segundo Abrucio (2017), por meio da organização em Arranjos. De maneira mais específica, o autor defende que os ADEs são estratégicos para o processo de implementação da BNCC, já que os municípios precisam, obrigatoriamente, ajustar seus currículos às prescrições da Base. Destaca que, a partir do associativismo territorial, os municípios podem minimizar suas dificuldades financeiras e/ou administrativas de construção de material pedagógico e capacitação de professores, de maneira alinhada às demandas da política curricular nacional brasileira. Nessa perspectiva, o autor argumenta que um modelo como os ADEs poderia fomentar a implementação da BNCC, garantindo a compatibilização entre o novo currículo e a nova qualificação profissional.

As publicações do Movimento Colabora são explícitas ao afirmarem que, perante os desafios da implementação da BNCC, a atuação colaborativa dos municípios é essencial. Destacam que gestores e técnicos estão tendo de empreender intensos esforços para assegurar a adequação dos documentos curriculares em todo o território nacional de maneira conjunta e articulada entre as redes estaduais e municipais, em um cenário de recursos escassos. Argumentam que, por meio da colaboração em Arranjos de Desenvolvimento da Educação, tornam-se viáveis: a) o desenho conjunto do currículo do território alinhado às especificidades regionais; b) a melhoria da qualidade do currículo; c) a definição e compra conjunta dos materiais didáticos; d) a formação para gestores e professores embasada nos materiais didáticos escolhidos (MOVIMENTO COLABORA).

Alguns questionamentos são levantados por Grinkgraut (2019) com relação a esses pontos: Seriam os Arranjos uma forma mais *ágil e eficiente* de implementação da BNCC, sem discutir ou rever outros aspectos que condicionam a oferta educacional na diversidade dos municípios brasileiros? Segundo a autora, poderia se conjecturar que os reformadores da educação estariam encontrando nos ADEs uma *janela de oportunidade* para a implementação da BNCC e a distribuição de materiais didáticos alinhados às suas concepções (GRINKGRAUT, 2019).

Tais questionamentos indicam a urgência de o campo do currículo se debruçar sobre essa temática, com estudos cuja opção metodológica priorize o contato direto do/a pesquisador/a com as iniciativas de ADEs em curso no país, conforme esforço desta tese.

2 O ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DA CHAPADA DIAMANTINA

O presente capítulo apresenta o território em que a pesquisa se localiza, abordando o contexto da Chapada Diamantina. É narrada a história de constituição do ADE da Chapada, buscando compreender a sua organização, os princípios que originaram sua fundação, bem como as contradições e os desafios enfrentados ao longo da trajetória. Os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas são apresentados, principalmente, na interlocução com autoras que já estudaram a iniciativa, tais como Ribeiro (2014), Zen (2014), Gouveia (2012), Cruz (2014), além dos demais autores que fundamentam a pesquisa e do relato de Oliveira e Meireles (2012). Os sujeitos entrevistados, cujas falas são apresentadas durante o capítulo, são descritos nos Anexos 1 e 2.

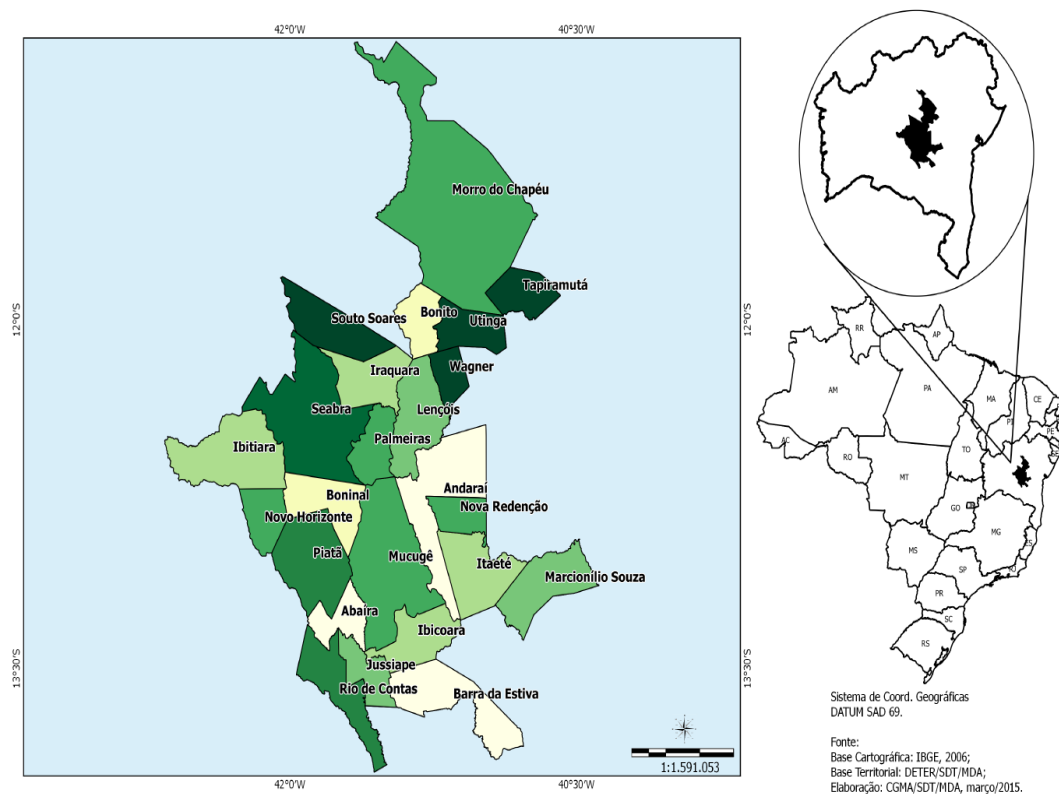
Tomando como base as orientações de Bardin (2016), os dados coletados foram agrupados em categorias semânticas, com os seguintes critérios de agrupamento: a) princípios da iniciativa: colaboração, formação em contexto de trabalho, mobilização sociopolítica; b) desafios e contradições; c) anúncios e possibilidades. Esses critérios de agrupamento foram elaborados considerando a análise temática a partir da frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, pressupondo-se que quanto maior for a frequência dos elementos, maior será a sua importância (BARDIN, 2016). As categorias não foram definidas *a priori*, surgiram a partir do contato com o material coletado, e foram construídas mediante a interação com o campo, com os sujeitos e suas narrativas. Depois de transcritas as entrevistas, foi realizada uma primeira leitura *flutuante*, a fim de permitir que a pesquisadora mergulhasse em suas primeiras impressões. Em um segundo momento, buscou-se descobrir os núcleos de sentido emergentes da comunicação, cuja frequência de aparição indicava relações com o objeto analítico escolhido (BARDIN, 2016).

2.1 Pelas trilhas da Chapada Diamantina

A Chapada Diamantina - BA está localizada na região Nordeste e é composta por 25 municípios, com boa parte da população caracterizada como rural e ocupando-se da agricultura familiar (Figura 2): Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boa Vista do Tupim, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iraquara, Itaeté, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de

Contas, Seabra, Souto Soares, Tapiramutá, Utinga e Wagner (BRASIL, 2015)³⁵. O governo da Bahia, com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, considera a Chapada Diamantina um Território de Identidade, levando em conta a especificidade da região, suas características culturais, políticas, sociais e econômicas (SANTOS, 2014).

Figura 2 – Mapa da Chapada Diamantina e dados básicos do Território



Variável	Valor
Área (em Km ²)	31.380,57
População Total (hab.)	376.390
População Urbana (hab.)	187.274
População Rural (hab.)	189.116
Nº de Famílias Assentadas - Reforma Agrária	3.650
Número de Projetos - Reforma Agrária	51
Área Reformada - Reforma Agrária (em hectares)	121.266
Nº de estabelecimentos da agricultura familiar	36.893
Pessoal ocupado na agricultura familiar	106.742
Número de Pescadores	0

Fonte: Brasil (2015).

³⁵ http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_031_Chapada%20Diamantina%20-%20BA.pdf . Acesso em: 13 out. 2021.

É comum escutar que a região da Chapada Diamantina fica *no coração da Bahia*. Um coração fincado no *meio* do sertão baiano, que atrai turistas em busca de um destino propício para aventuras ecológicas e contato com a exuberante natureza local. Entre as muitas trilhas, misteriosas cavernas, vegetação árida da caatinga, é possível banhar-se nos gélidos rios que transbordam vigor. Águas que contam histórias e que, com força descomunal, esculpem rochas, caem das cachoeiras e escondem-se nos poços profundos das montanhas.

Os rios da Chapada Diamantina são testemunhas vivas do período da mineração, marcas da colonização europeia que expulsou os povos nativos, indígenas Maracás³⁶, na busca extrativista por ouro (ZEN, 2014). De acordo com Sampaio (2009), a expansão territorial do sertão baiano durante o século XVI pode ser compreendida a partir de duas demandas específicas: o intuito de escravizar os indígenas para atender às necessidades de mão de obra da economia açucareira do Recôncavo; as expedições que partiram em busca de exploração de minérios. A partir do século XVII, a interiorização também foi motivada pela ocupação de terras para a pecuária, formando currais, condução das boiadas que se tornaram os vetores do povoamento do sertão (SAMPAIO, 2009). A violência com que o território foi ocupado pelos bandeirantes é assim descrita por Bandeira (1995, p.14):

Bandeirantes e aventureiros infestaram a cordilheira, conquistando essas terras com o fogo cruzado dos seus bacamartes, disseminando pânico nas aldeias indígenas. Os nativos eram trucidados num ato explícito de selvageria, Não eram poupadas nem as mulheres, nem as crianças e, aos poucos, os índios ficavam sob o jugo e a escravidão dos sertanistas.

O Rio de Contas³⁷, famoso pela mineração de contas naturais, transborda de violentas memórias colonialistas e extrativistas. Segundo Chagas (2012), os portugueses exploraram esse rio desde os tempos coloniais e o foram subindo até suas cabeceiras, o que explica a origem lusitana de muitas famílias que se espalharam pelo sertão da Bahia.

A descoberta de jazidas de diamantes no Rio Mucugê³⁸, a partir de 1844, deu largada à corrida pela exploração do cobiçado minério, justificando o nome da região e a especulação econômica em torno dos garimpos locais (GOUVEIA, 2012). Em pouco tempo, houve grande migração de aventureiros das mais variadas regiões para a Chapada Diamantina, atraídos pela

³⁶ Os indígenas Maracás ocupavam o vale do Paraguaçu, a Serra do Sincorá, até o Rio de Contas (Bandeira, 1995).

³⁷ A nascente do Rio de Contas localiza-se nos municípios de Abaíra e Piatã. A Bacia do Rio de Contas é a maior bacia hidrográfica de rio inteiramente estadual. Maiores informações em <http://www.inema.ba.gov.br/gestao-2/unidades-de-conservacao/arie/nascentes-do-rio-de-contas/>. Acesso em: 13 out. 2021.

³⁸ Atualmente, a cidade de Mucugê, banhada pelo Rio Mucugê, é um dos principais destinos turísticos da Chapada Diamantina, com população estimada de 8.889 pessoas, de acordo com dados do IBGE de 2020. Maiores informações em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/mucuge/panorama>. Acesso em: 13 out. 2021.

promessa de dinheiro fácil devido ao boato de abundância de diamantes. Garimpeiros se agregaram às cidades e vilas, levando a um aumento significativo da população (SAMPAIO, 2009).

Durante boa parte do século XIX, o potencial econômico extrativista dos municípios da Chapada tornou-se motivo de rivalidade entre os coronéis³⁹, considerados *donos* das terras, que concentravam poder econômico, social e político (ZEN, 2014). Nota-se, assim, que a região era um território disputado por coronéis, movidos por mais riqueza e acumulação; um passado escravocrata que deixou como legado uma realidade de desigualdades e exploração.

Neste período tornou-se uma grande potência econômica e com isto também se transformou rapidamente em uma zona de conflito. Os coronéis, grandes proprietários rurais, eram os donos das terras de garimpo e detinham o poder econômico, social e político da região. Para se proteger, formavam exércitos particulares de jagunços que combatiam entre si, muitas vezes à revelia de um propósito claro e, em algumas situações, contra as tropas estaduais e federais. Diante deste cenário, a Chapada Diamantina se caracterizou como uma sociedade hierarquizada pela violência dos poderosos, e a população em geral sempre esteve à margem da riqueza da mineração (ZEN, 2014, p. 98).

O poder dos coronéis era de tal magnitude que a época de seu apogeu chega a ser definida como uma fase feudal do sertão da Bahia, a *era do chefismo*⁴⁰ (CHAGAS, 2012). Os chefes sertanejos, com seu exército de jagunços armados, deixavam rastros de destruição e morte por entre aqueles que ousavam ameaçar seus latifúndios. As narrativas apresentadas por Chagas revelam como os coronéis⁴¹ comandavam as cidades da Chapada, chegando a barrar qualquer força policial, por mais numerosa que fosse. Os grupos armados até os dentes tornavam os chefes temidos, cujas ordens eram leis que ninguém ousava desobedecer (CHAGAS, 2012, p. 26).

Configurava-se um cenário turbulento e violento. Nas cidades e nas vilas, onde os ávidos garimpeiros se aglomeravam, era rara uma semana em que não ficava um deles estirado na rua apunhalado ou transpassado à bala (CHAGAS, 2012). Uma estrutura social

³⁹ Sampaio (2009) cita os estudos de Dora Leal Rosa, numa dissertação de mestrado em 1973, em que a autora conceitua o coronelismo como um fenômeno político característico da primeira República no Brasil, quando grupos familiares detentores do poder econômico incursionavam no domínio público, assumindo as funções do Estado em locais mais afastados dos centros de poder.

⁴⁰ Grifo de Chagas (2012), que escreveu a biografia de um dos mais emblemáticos coronéis do sertão baiano, o chefe Horácio de Matos.

⁴¹ Segundo Sampaio (2009), destaca-se um coronel da região da Chapada que não pode ser caracterizado como elitista e branco, de mentalidade agrária e conservadora, que dominava pela violência, pela força das armas e fraudes eleitorais: o coronel negro Francisco Dias Coelho. Descendente de negros livres pelo lado paterno e de libertos pelo materno, ascendeu econômica, social e politicamente, fundando o seu próprio grupo político.

hierarquizada, dividida e desigual, marcada pelo clientelismo e brutalidade. Uma quadrinha popular, resgatada pelo autor, revela o ambiente vivido: “Andaraí: entrar e sair; o melhor é lá não ir. Palmeira: só pela beira. Lençóis, Andaraí, Mucugê: O melhor é nenhum destes lugares conhecer” (CHAGAS, 2012, p. 28).

O atrativo econômico do garimpo de diamantes entra em crise no final do século XIX, tanto em função da grande seca que assolou a região entre os anos de 1868 e 1871 (SAMPAIO, 2009) quanto pela descoberta de novas minas diamantíferas na África do Sul (ZEN, 2014). De acordo com Sampaio (2009), a falta de água para lavar o cascalho e separar as pedras fez com que muitos donos de garimpo estabelecidos na Chapada Diamantina fossem investir na produção cacaueteira no sul da Bahia. Segundo os registros, a grande seca também trouxe prejuízos para a agricultura e a pecuária do sertão baiano, espalhando pobreza, fome e mortes, levando a uma situação de penúria da população. Flagelo entoado pela sanfona nordestina de Luiz Gonzaga em *Asa Branca*: “Por falta d’água, perdi meu gado. Morreu de sede meu alazão. Inté mesmo a asa branca bateu asas do sertão”.

Com a decadência econômica, durante todo o século XX, a região permaneceu abandonada pelos governos estadual e federal, e o coronelismo se manteve dominante, impondo uma relação escravocrata com a população, dominando politicamente os municípios (ZEN, 2014). O sertão, que não mais enxergava o brilho do diamante, permanecia isolado da capital Salvador pela distância, já que as estradas de ferro não avançavam em sua direção. As cidades, que tinham obtido certo nível de progresso, começavam a ser despovoadas, em um êxodo constante de sua população para São Paulo e Goiás (CHAGAS, 2012). Novamente, os acordes de sanfona põem-se a denunciar: [...] “Hoje longe muitas léguas. Numa triste solidão. Espero a chuva cair de novo. Pra mim vortar, ir pro meu sertão” [...].

Não somente a sanfona embala as memórias do sertão baiano; resistentes tambores quilombolas anunciam que a presença da população negra também é marcante na história da Chapada Diamantina. Muitos escravizados alforriados procuraram a região, instalando-se nas proximidades do Rio Mocambo e formando quilombos (ZEN, 2014). De acordo com Pina (2001), negros libertos do recôncavo e da capital baiana tentavam a vida *livre*⁴² e buscavam a sorte dos diamantes nas terras da Chapada, ocupando as mais variadas ocupações: vaqueiros, armeiros, garimpeiros, pedreiros, serviço doméstico, de lavoura, ferreiro, etc. No entanto, os registros coletados pela autora também revelam forte presença da escravidão no sertão baiano, mesmo antes da corrida pelo diamante, o que ocorria na lavoura ou pecuária da região (PINA,

⁴² Grifo nosso.

2001).

Na narrativa criada por Itamar Vieira Junior (VIEIRA JUNIOR, 2019) em seu premiado livro *Torto Arado*, a literatura empresta suas palavras para denunciar o cenário escravocrata do garimpo e das fazendas na chamada Chapada Velha, onde o medo pairava entre as vítimas da violência. Negros escravizados, arrancados de suas terras, mas que encontravam caminhos de resistência para sobreviver. A arte literária denuncia a marginalização vivida nas terras do sertão:

Durante muitos anos, nascemos e vivemos à sombra da corrida do garimpo. Seja nas brincadeiras de criança, quando éramos ensinados a identificar qualquer gema que pudesse se assemelhar à pedra da cobiça, seja nas histórias dos coronéis que dominavam a região e da guerra que embrenharam pelas serras onde estava o diamante. Contavam de como o trânsito de pessoas às vezes era interrompido de um lugar a outro para que não fossem mortos nas emboscadas. De como as fazendas em que morávamos e nossas origens tinham a marca dessa trama de vida e morte que se instalou por décadas na Chapada Velha. Se fôssemos moradores da fazenda “tal”, estávamos livres para transitar de um lugar a outro. Se nosso senhor fosse desafeto de “tal” coronel, os que ali viviam também corriam risco de se tornarem vítimas da violência. Era o que nos contavam. O medo atravessou o tempo e fez parte de nossa história desde sempre. Era o medo de quem foi arrancado do seu chão. Medo de não resistir à travessia por mar e terra. Medo dos castigos, dos trabalhos, do sol escaldante, dos espíritos daquela gente. Medo de andar, medo de desagradar, medo de existir. Medo de que não gostassem de você, do que fazia, que não gostassem do seu cheiro, do seu cabelo, de sua cor. Que não gostassem de seus filhos, das cantigas, da nossa irmandade. Aonde quer que fôssemos, encontrávamos um parente, nunca estávamos sós. Foi a nossa valência poder se adaptar, poder construir essa irmandade, mesmo sendo alvos da vigilância dos que queriam nos enfraquecer (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 157).

Cobiça, dominação, emboscadas, medo. Palavras que expressam as tramas vividas, marcadas na pele pela busca da sobrevivência e resistência. A abolição da escravidão, em 1888, não alterou a estrutura fundiária de relações de trabalho no interior da Bahia. A mão de obra escrava foi *substituída* pelo trabalho dos agregados, lavradores sem a posse da terra (SAMPAIO, 2009), povo negro que, como em *Torto Arado*:

[...] seguiu rumando de um canto para outro, procurando trabalho. Buscando terra e morada. Um lugar onde pudesse plantar e colher. Onde tivesse uma tapera para chamar de casa. Os donos já não podiam ter mais escravos, por causa da lei, mas precisavam deles. Então, foi assim que passaram a chamar os escravos de trabalhadores e moradores (VIEIRA JÚNIOR, 2019, p. 178).

Mas a história não se faz sem resistência e contradições. A pesquisa da historiadora Pina (2001) revela que a construção social da Chapada Diamantina envolveu práticas diferenciadas adotadas por pessoas de diversas origens, que marcaram o território vivido. Os

negros escravizados da região tiveram presença marcante no processo de exploração do diamante, construindo seu território, suas relações e suas lutas por liberdade. Segundo a autora, muitos negros libertos viam no garimpo uma possibilidade de integração e ascensão social, buscando brechas no sistema para denunciar maus tratos e violência física, em uma sociedade impregnada da mentalidade escravista. Os registros locais demonstram casos comprovados de compra de alforria, o que indica certo acúmulo de dinheiro por parte dos negros escravizados, obtido através do garimpo e de outras atividades urbanas (PINA, 2001).

O contexto narrado estampa a instauração de uma cultura de poder baseada no patriarcado, familismo e escravidão, o que pode ser considerado como uma manifestação do poder privado concentrado nas mãos dos proprietários de terras e seus familiares, reforçando a concepção dominante de que o poder privado influencia e determina as ações que deveriam ser públicas (SAMPAIO, 2009). Conforme destaca Santos (2014), ainda hoje, nas eleições municipais, fortes embates políticos ocorrem, quando dois ou mais grupos *guerreiam*⁴³ entre si pelo domínio e poder do município. Mesmo após o período eleitoral, as disputas permanecem acirradas nas desavenças pessoais, partidárias e ideológicas.

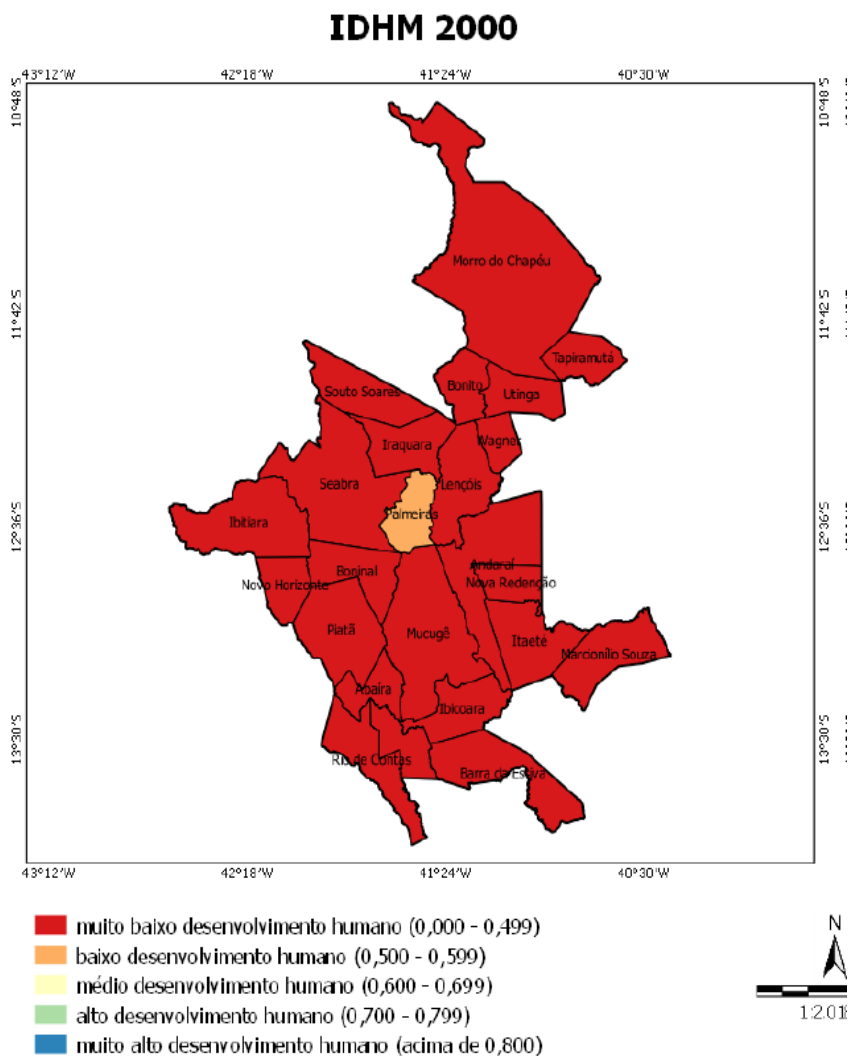
Após longo período de abandono governamental, gerando um grande bolsão de pobreza no sertão baiano, com a pouca riqueza concentrada nas mãos de poucas famílias, a criação do Parque Nacional da Chapada Diamantina em 1985 impulsionou o setor de turismo da região (ZEN, 2014). Com tal incentivo, a região passou a ser vista como um dos principais destinos turísticos da Bahia, tendo particular importância no território pelas características naturais que a compõem associadas ao seu patrimônio histórico (SANTOS, 2014). No entanto, de acordo com Zen (2014), grande parte dos investimentos e das iniciativas para o progresso econômico da área da Chapada Diamantina está vinculada a agentes externos – nacionais e estrangeiros – que possuem a mentalidade de exploração do turismo na região, o que tem gerado transformações no tecido social, na economia e no meio ambiente do lugar.

Apesar da indução da atividade turística, o território ainda é marcado por intensas desigualdades e pobreza, causadas, dentre outros elementos, pela seca recorrente que demanda políticas públicas integradas, duradouras, que possam minimizar os efeitos da estiagem, fomentar a agricultura familiar e a gestão dos recursos naturais, com o intuito de desenvolver novas cadeias produtivas como forma de promover o desenvolvimento pleno em benefício da população (SANTOS, 2014). Observa-se, segundo o autor, grandes necessidades dos municípios da Chapada Diamantina, tais como abastecimento de água, esgotamento

⁴³ Grifos do autor.

sanitário, saúde, educação, infraestrutura, serviços públicos diversos na segurança pública, fomento à agricultura, geração de emprego e renda. A Figura 3 possibilita observar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região, considerando o censo demográfico realizado pelo IBGE no ano 2000.

Figura 3 - IDH Chapada Diamantina Censo de 2000



Olhar para a Chapada Diamantina a partir de uma visão que compreenda as contradições e complexidades locais permitirá, conforme destaca Zen (2014), a construção de um conhecimento que reconheça as especificidades desse território eminentemente rural, que, por um lado, impressiona pelos castigos da seca, pelo abandono de políticas públicas inclusivas e violência do coronelismo e, por outro lado, pela exuberância de natureza,

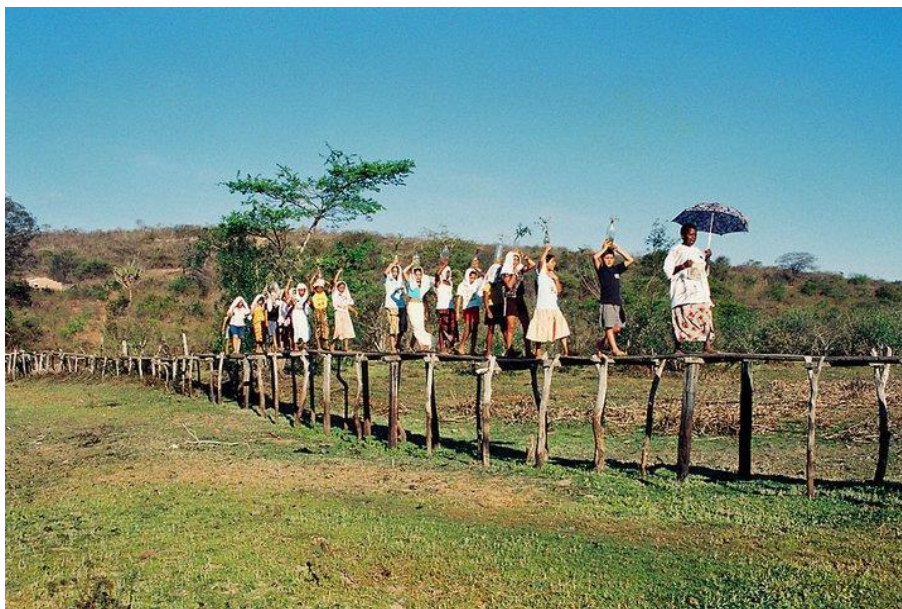
manifestações culturais, tradições religiosas e luta de seu povo pela sobrevivência. Contradições inerentes à região tal qual a natureza do mandacaru, de casca espinhosa por fora e água represada por dentro, flor amarela que brota em improváveis condições. A beleza e a força do território da Chapada Diamantina estão impregnadas em cada curral, em cada quilombo, nos paralelepípedos das coloridas vilas e cidades, nas trilhas da resistência sertaneja em busca de uma vida que não seja seca, mas, principalmente, digna.

Por meio da narrativa fotográfica de Iêda Marques (2012b) no livro intitulado *Lembranceiras, imaginários e realidade - Chapada Diamantina*⁴⁴, referenciado por Zen (2014), é possível captar, de maneira lírica e crítica, a intensidade do território contada por sua gente, por seus ritos, por suas andanças, modos de vida e crenças; as imagens narram cenas cotidianas, falam da cultura de um lugar, revelam identidades sertanejas.

Nas palavras da fotógrafa, “Entre serras e vales, se encontra um povo gentil, generoso, criativo, alegre, com uma cultura especial” (MARQUES, 2012b, p. 47). O corpo, a linguagem, a religiosidade e cultura do povo sertanejo da Bahia devem ser enxergados sob a lente da resistência. São formas de imunização que as classes populares vão criando com suas festas, suas danças, suas lendas, suas devoções, seus medos, suas semânticas, suas sintaxes (FREIRE, 2018). As fotos a seguir pretendem dar pistas da identidade popular da Chapada Diamantina e foram selecionadas por permitirem, minimamente, uma aproximação com instantes da realidade local, por meio dos recortes fotográficos de Marques (2012b).

⁴⁴ Em sua narrativa fotográfica pela Chapada Diamantina, Iêda Marque buscou percorrer a rota seguida pela Coluna Prestes e pelo engenheiro negro Teodoro Sampaio no território baiano (MARQUES, 2012).

Foto 1 - Cântico para a Chuva



Nos longos períodos de seca, costumava-se rezar durante nove dias para chover. Entoando cânticos que pediam chuva, as pessoas caminhavam de preferência ao meio dia, com muitas crianças para que a penitência fosse maior, carregando uma garrafa com água e um ramo verde. Ao chegarem ao pé de um cruzeiro ou ao leito de algum manancial, nele colocavam a água e o ramo. Na foto, um tipo de ponte chamada pinguela, no rio Cochó, microbacia do rio Paragassu, 1995. Fonte: Marques (2012, p.16).

Foto 2 - Dia de Santo Reis



Encerramento do Giro dos Reis. Andaraí, 2006. Fonte: Marques (2012b, p.60).

Foto 3 - A festeira Lode e sua família



A festeira Lode e sua família, que organizam, junto com a comunidade do Angico, Seabra, o Batuque de São João, uma tradição perdida em muitos lugares, 2007. Fonte: Marques (2012b, p. 32).

Foto 4 - Altar



Altar feito na Sexta Feira da Paixão. Boninal, 2000. Fonte: Marques (2012b, p. 68).

Foto 5 -Boi de Mariá



Batuque de São João do Morro Redondo. Encontro de cultura e fé do agreste. Seabra, 2006. Fonte: Marques (2012b, p. 50).

Foto 6 - Giro dos Reiseiros



Giro dos Reiseiros de Durval Curador, Povoado de Emídios, 2009. Fonte: Marques (2012b, p.52).

2.2 Colaboração como (re)existência? O Projeto Chapada

Era ano de 1992 e a professora Cristal (Anexo 1) fez concurso para dar aula em uma escola pública da Chapada Diamantina, no Colégio Estadual de Caeté-Açu (distrito rural do município de Palmeiras). Entrou como professora *leiga* para lecionar língua portuguesa para as turmas do sexto ao nono ano. Considerava-se professora *leiga* por não possuir licenciatura específica para atuar com essa disciplina.

Logo tomei um susto de primeira, porque, quando eu cheguei, a quinta série tinha mais ou menos quatorze a quinze alunos, na sexta série tinha dez, na sétima tinha nove e na oitava série 08 alunos. Fiquei muito impressionada com tão poucos alunos na escola. Como assim? Onde estão os estudantes dessa escola? O que estão fazendo? Eu tinha 23 anos na época e já ficou claro, nesse momento, que os meninos não estavam na escola. Eles tinham desistido da escola. A escola não era tão atrativa e não fazia parte da vida deles. Isso chamou minha atenção, alguns alunos tinham idades maiores do que a série em que eles estavam (INSTITUTO CHAPADA, 2017).

O depoimento retrata a situação educacional de muitos municípios da Chapada Diamantina vivida à época. De acordo com dados apresentados por Ribeiro (2014), os índices de repetência, de evasão escolar e as taxas de analfabetismo na região compunham, no início dos anos 2000, um grave quadro de fracasso da escola, pois a taxa de analfabetismo era 17,5% na zona urbana e 34,9% na zona rural. Como denuncia Zen (2014), o fracasso das escolas públicas da região era determinado, dentre outros fatores, pelo abandono político e governamental, pela precária formação dos professores, pela ausência de um ambiente leitor e escritor, pelo conceito disseminado de que aos pobres bastava escrever o próprio nome, além da falta de estrutura nas Secretarias de Educação.

No final da década de 90, segundo Oliveira e Meireles (2012), os municípios da região da Chapada não contavam com coordenadores pedagógicos em seus quadros; não possuíam condições de estudo e de acompanhamento para análise e reflexão da docência, gerando uma prática mecanicista que formava crianças copistas; contavam com diretores escolares com pouca experiência, além de Secretarias de Educação desestruturadas e sem autonomia em suas decisões. Para Ribeiro (2014), as altas taxas de analfabetismo na região, que chegavam a alcançar 60,8% na faixa etária a partir de sessenta anos, revelam se tratar de uma herança cultural, cuja origem pode ser relacionada à predominância da política dos coronéis aliada à ausência de políticas públicas para a educação.

Nesse cenário de múltiplas desigualdades, em 1997, a Associação de Pais e Agricultores do Colégio Estadual de Primeiro Grau de Caeté-Açu, sob a liderança da professora Cristal (Anexo 1), organizou um Programa de Desenvolvimento e Auxílio ao Professor, onde se observou a demanda de reflexão sobre a prática docente e sobre as necessidades de aprendizagem ainda não garantidas aos estudantes (OLIVEIRA; MEIRELES, 2012). Para realização do projeto, a professora Cristal fez a inscrição em um edital aberto pelo Programa *Crer pra Ver*⁴⁵, criado pela Natura Cosméticos e Fundação Abrinq⁴⁶, que destinou verbas para arcar com parte dos custos da iniciativa. Dessa forma, o Programa, financiado pela Prefeitura Municipal de Palmeiras e pelo programa *Crer pra Ver*, possibilitou que, durante dois anos, os professores da rede municipal de Palmeiras se encontrassem uma vez por mês para discutir a didática tanto da alfabetização como de outras disciplinas dos primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Eu e outros professores que trabalhavam nessa escola, nos juntamos e escrevemos um Projeto que chamava *Programa de Desenvolvimento e Auxílio ao Professor*, só para os professores da região rural de Palmeiras. Começamos com o projeto que a Fundação Abrinq apoiou e a Secretaria Municipal de Educação apoiou também. Começamos a trabalhar com os professores do Ensino Fundamental I com oficinas [...] Tinha um grupo que trabalhava ciências, matemática, história e geografia, ajudando muito os professores da zona rural de Palmeiras a aprenderem muitas práticas da sala de aula para melhorar esse processo todo. Então, ainda como professora e coordenadora pedagógica da escola, inventamos esse projeto (INSTITUTO CHAPADA, 2017).

De acordo com Zen (2014), a realização do Programa de Desenvolvimento e Auxílio ao Professor, nos anos de 1997 e 1998, com foco na formação de professores em um ambiente eminentemente rural, evidenciou para a política local a capacidade da comunidade para propor e viabilizar alternativas para a melhoria das escolas. Os primeiros resultados do Programa foram apresentados na I Feira de Educação de Palmeiras em 1997, o que despertou o interesse de municípios vizinhos pelo projeto. Dentre os resultados apresentados, destacavam-se: alta redução no índice de evasão (80%); considerável redução no índice de repetência (20%); aumento de 80% na frequência escolar; melhoria da qualidade da expressão

⁴⁵ O programa *Crer pra Ver* foi criado em 1995 pela Natura Cosméticos em parceria com a Fundação Abrinq. O programa financiou cerca de 50 projetos educacionais no Brasil, selecionados por educadores e parceiros especializados, que seriam apoiados durante um ano (AMADO; GENTILE, 2017).

⁴⁶ Em 1989 a Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ) criou uma Diretoria de Defesa dos Direitos da Criança, núcleo que futuramente se tornaria a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente. Um dos objetivos da Fundação é repassar recursos financeiros para organizações da sociedade civil que realizam atendimento direto e gratuito às crianças e adolescentes, entre 0 e 18 anos, que estão em situação de vulnerabilidade social, bem como oferece assessoramento técnico e administrativo. Maiores informações em <https://www.fadc.org.br/>. Acesso em: 18 out. 2022.

escrita e oral dos alunos; avanços no plano de cargos e salários; reestruturação física das escolas (OLIVEIRA; MEIRELES, 2012, p. 114).

A partir do interesse de outros municípios pela iniciativa, foi formada uma comissão composta por associações locais, representantes da Secretaria Estadual de Educação, professores e gestores de Secretarias Municipais de Educação de 12 municípios da Chapada Diamantina: Boa Vista do Tupim, Boninal, Ibitiara, Iraquara, Jacobina, Lençóis, Mucugê, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Seabra e Souto Soares (ZEN, 2014). Esse grupo de 12 municípios deu início à elaboração do Projeto Chapada. Durante um ano, encontros mensais eram realizados em cada um dos municípios, onde começavam a ser discutidos os diagnósticos locais, traçadas as metas para o projeto e definidas as ações principais (OLIVEIRA; MEIRELES, 2012).

Nesses encontros mensais, nascia, de maneira embrionária, o Arranjo de Desenvolvimento da Educação da Chapada Diamantina, denominação ainda não utilizada à época. Conforme o depoimento de Turmalina (Anexo 1), Diretora de Relações Institucionais do ICEP, moradora do município de Palmeiras, convidada pela professora Cristal para ser assistente de logística do Projeto no ano de 2000:

A gente nasceu oficialmente num regime de colaboração, essa força de estarmos juntos. Na época não tinha *zap*, *e-mail* era muito pouco usado. Então, a gente tinha reuniões mensais com esses secretários de educação, era um momento de troca, momento de fortalecimento. Então, eu acho que o grande diferencial nosso foi esse acolhimento de todos. Era uma região com muitas dificuldades, até mesmo nos relacionamentos. Então, assim, a gente nasceu num regime de colaboração, onde nunca na vida, naquele momento, se falava regime de colaboração.

De acordo com Gouveia (2012), a construção coletiva do Projeto Chapada originou uma proposta bem articulada com as necessidades e realidades locais, contribuindo para que todos os integrantes tivessem um sentimento de pertencimento, entendendo que o Projeto era deles. Para Zen (2014), o Projeto Chapada não foi uma proposta de mudança exterior aos sujeitos envolvidos, pois a distinção entre os que decidem e os que executam não se estabeleceu nesse processo. Como testemunha a professora Cristal:

A gente brincava que eram os *Doze cavaleiros da tábua redonda*... Passamos um ano escrevendo o Projeto Chapada. Cada mês era em uma cidade. No primeiro mês foi em Palmeiras, no segundo mês foi em Lençóis, depois Seabra, Ibitiara, Iraquara... E o que era o Projeto Chapada? Nós decidimos juntos que não queríamos nenhuma criança analfabeta na Chapada Diamantina. Decidimos que a nossa missão era trabalhar com a leitura e com a escrita, formar leitores e escritores. E a gente criou um lema: *Lendo o mundo para escrever a vida*. A gente acreditava que se uma criança aprende muito bem a ler e a ser um bom escritor, ela tem muito mais

condição de se encontrar no mundo (INSTITUTO CHAPADA, 2017).

A partir desses princípios articulados em torno de uma ação coletiva, foram definidas as prioridades do projeto que, inicialmente, buscavam promover: 1) a formação de lideranças regionais para atuar como formadores educacionais; 2) a formação de coordenadores pedagógicos, diretores escolares e professores; 3) a formação das equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação dos municípios integrantes para a mobilização de ações afirmativas à qualidade do sistema público, garantindo a sustentabilidade da formação continuada dos municípios (GOUVEIA, 2012, p. 56). Os recursos para a implementação da primeira fase do Projeto foram arcados pelas Prefeituras dos Municípios (50% do financiamento). Os demais 50% continuaram sendo financiados pelo *Programa Crer pra Ver da Natura Cosméticos*, que se tornou o principal apoiador privado da iniciativa até 2010 (ZEN, 2014).

Com essa configuração inicial, segundo análises de Cruz (2014), o Arranjo da Chapada partiu de uma ideia bastante pontual, de dentro de uma sala de aula, para chegar a toda (re)estruturação da rede educacional. Para a autora, o processo caminhou *lentamente* e de *baixo para cima*, a partir da percepção de que, para que as políticas e ações pensadas para os/as alunos/as de fato chegassem até eles, seria preciso mobilizar, organizar e formar toda uma estrutura que garantisse minimamente as condições necessárias para a aprendizagem de todos e todas.

Esse processo *de baixo para cima* que marca o início do Arranjo da Chapada Diamantina pode ser percebido nos seguintes depoimentos da professora Cristal (Anexo 1):

O fato de começar com uma professora que estava dentro de uma escola faz toda a diferença. Não é uma coisa externa, nem da macro política, não é nada disso. Era uma professora que estava dentro de uma escola rural de sexto ao nono ano, aqueles meninos com idade de dezessete, dezoito, quase da minha idade, a grande maioria, tinha mais velhos do que eu, e que já desafiava o que a gente está discutindo tanto hoje que chama currículo.

E essa trama toda, essa trança toda desse DNA tem uma base sólida. Porque o que a gente escreveu, na primeira carta que a gente fez, no primeiro encontro com os secretários municipais da região, com as organizações sociais, tinha como objetivo erradicar para sempre o analfabetismo na Chapada da Diamantina. Então, essa escolha tem uma trança, uma essência, essa escolha do direito a alfabetização plena, até porque nós não temos alfabetização plena ainda nem na Chapada nem na Bahia.

A garantia do direito à alfabetização plena constituiu-se uma bandeira de luta desses/as educadores/as da zona rural, que encontraram na colaboração a possibilidade de superação do histórico abandono educacional vivido pela população. Observa-se, a partir das

entrevistas realizadas e autores/as que estudaram a iniciativa (GOUVEIA, 2012; ZEN, 2014; CRUZ, 2014; RIBEIRO, 2014), a constituição de uma *trança*, um tecido social complexo, configurado pela participação de diferentes atores/autores que impeliram força popular ao projeto. A organização pautada na participação dos/as professores/as, que se articulam politicamente para garantir justiça social, configurou-se como um alicerce da iniciativa.

Acerca da construção de uma rede colaborativa em prol da aprendizagem dos/as estudantes, professora Cristal (Anexo 1) afirma que:

O Arranjo do Desenvolvimento Educacional da Chapada começa com uma professora, com professores, porque eu fui juntando professores daqui mesmo, nessa luta desse currículo que precisava garantir justiça social. No final da conta, era um pouco isso, um desconforto de uma realidade histórica de 1992 que não garantia a aprendizagem dos estudantes, que não garantia a permanência na escola, que não garantia nenhum envolvimento da comunidade escolar na construção de uma cultura.

Essa história de unir as redes municipais, Secretarias de Educação com associações locais, tinha até associação de plantadores de alho. Tinha de tudo, principalmente professor para criar esse núcleo. Isso em si era um Arranjo.

O Projeto Chapada foi lançado oficialmente em setembro de 2000 no município de Seabra, onde se realizou a assinatura pública do compromisso pelos prefeitos locais. O primeiro passo do projeto, como destacam Oliveira e Meireles (2012), foi a realização de um diagnóstico na rede escolar dos doze municípios sobre a construção do sistema de escrita, envolvendo a participação de 97% das crianças da primeira à quarta série (atuais primeiro ao quinto ano), e de 98,5% dos/as professores/as. A partir do diagnóstico, alguns objetivos gerais foram traçados como foco das ações educacionais dos municípios envolvidos: erradicação do analfabetismo; diminuição da evasão e da reprovação escolar; melhoria dos indicadores de aprendizado; promoção de escolas colaborativas; construção de formações continuadas articuladas ao contexto de trabalho; constituição da função de coordenadores/as pedagógicos/as e de diretores/as de escola (ABRUCIO, 2018).

A formalização da participação dos municípios ao Projeto Chapada se dava mediante a assinatura pública de um termo de compromisso entre as prefeituras. Como o ano de 2000 era um ano de transição política, com eleições para prefeitos/as e vereadores/as, os debates em torno do Projeto Chapada envolveram a participação das comunidades escolares na definição de um conjunto de propostas para os primeiros quatro anos da nova gestão municipal (ZEN, 2014). As propostas, debatidas nos fóruns escolares dos municípios, foram entregues aos/às candidatos/as, que assumiram o compromisso com a continuidade das ações.

De acordo com Oliveira e Meireles (2012), uma vez elaborado o projeto e tendo

chegado o período eleitoral, foram realizados debates nos municípios com a participação dos/as professores/as e da população em geral, para que as linhas de atuação fossem debatidas e compreendidas por todos/as. Segundo as autoras, tais debates configuraram-se como uma plataforma coletiva, de tal maneira que, mesmo nos municípios onde ocorreu alternância de grupo político no poder, a participação popular garantiu a continuidade do projeto: “A permanente articulação com o poder público e as associações locais – assim como a contínua participação coletiva – foi um aprendizado importante no período e tornou-se característica fundamental do Projeto Chapada” (OLIVEIRA; MEIRELES, 2012, p. 115).

A partir dessa história inicial, de maneira até mesmo intuitiva, o Projeto Chapada começou a delinear o que hoje vem sendo definido como Arranjo de Desenvolvimento da Educação no Brasil, já que um grupo de municípios com características comuns e proximidade geográfica se reuniu para pensar coletivamente estratégias para lidar com seus problemas educacionais. Em função das características que marcaram o início da iniciativa, o caso da Chapada é considerado por autores/as (CRUZ, 2014; GRIN; ABRUCIO, 2017; ABRUCIO, 2018; LIMA; NEVES, 2018) como pioneiro na formação de ADEs no Brasil, mesmo que os integrantes ainda não tivessem clareza quanto a essa definição.

Para a professora Madrepérola (Anexo 1), Diretora Presidente e Pedagógica do ICEP, que atuava lecionando na rede municipal de Salvador quando foi convidada para compor a primeira equipe de formadores/as do Projeto Chapada, o princípio da colaboração foi primordial para a constituição do que atualmente é compreendido como Arranjo de Desenvolvimento da Educação da Chapada Diamantina:

Havia um movimento de colaboração, que na época nem se falava de Arranjo de Desenvolvimento da Educação, não existia isso, não existia nem nós pensávamos nisso. Mas a ideia era que, juntos, esses secretários de educação pudessem entender a importância da criação e da implantação de uma coordenação pedagógica nos municípios e de uma equipe técnica que pudesse também colaborar na organização do projeto pedagógico das Redes. Pensar na política inclusive de formação dessas Redes de Ensino.

A articulação da rede de municípios, caracterizada como colaboração horizontal, era liderada pela Professora Cristal e contava com a organização de um Grupo Gerenciador composto por associações locais e por representantes das secretarias municipais de educação, que assumiram a responsabilidade de realizar uma gestão participativa e o monitoramento das ações do projeto (ZEN, 2014). O pioneirismo do trabalho coletivo realizado pelos municípios integrantes do Projeto Chapada era pautado pela realização periódica de diagnósticos de

todos/as os/as estudantes do Fundamental I, com foco no processo de construção do sistema de escrita. Os resultados dos diagnósticos, segundo Zen (2014), eram publicados para toda a rede durante reuniões mensais, o que permitia a identificação das demandas, a definição das prioridades e o monitoramento dos resultados do Projeto.

O depoimento do atual prefeito do município de Iraquara (Anexo 2), e que também assumia a prefeitura no período em que se iniciaram as articulações em torno do Projeto Chapada, revela o trabalho coletivo e intermunicipal que foi se constituindo em torno da educação:

Acompanhei a semente que estava sendo plantada. Nós abraçamos a causa porque percebemos a importância do que estava sendo proposto. Fomos pra cima, mobilizamos todos, todas as escolas, todos os prefeitos da região. É gratificante lembrar disso. O secretário de educação de Iraquara na época e toda equipe da secretaria abraçaram a causa e conseguimos mostrar a necessidade dessa parceria, não apenas para a educação de Iraquara, mas para toda região da Chapada. Outros municípios foram chegando com esse mesmo intuito, nesse mesmo propósito de avanço do processo da educação, de discussão das temáticas que envolviam as escolas e a sala de aula. Foi bastante agregador e hoje Iraquara tem muito a agradecer ao Projeto Chapada. Os prefeitos da região perceberam a necessidade dessa união voltada para a educação. Quando a gente reunia dez, doze prefeitos dos municípios, a gente percebia o quanto era importante aquela união para fortalecer a educação na nossa região. Isso foi crescendo. O Projeto Chapada plantou na nossa cabeça a importância do associativismo, da junção de municípios buscando a solução dos seus problemas.

Assim, de maneira não intencional, a configuração do Projeto Chapada originou a formação pioneira de um Arranjo de Desenvolvimento da Educação com especificidades iniciais marcantes: 1) liderança de uma professora da escola pública que assumiu forte protagonismo na articulação dos diferentes atores locais; 2) mobilização de uma rede colaborativa de municípios em prol do trabalho com alfabetização inicial nas escolas, com foco na formação continuada dos/as educadores/as; 3) participação popular por meio da presença de associações locais no projeto, tais como Associações de Pais e Agricultores; 4) debates políticos envolvendo a participação popular e realização de fóruns escolares, para a continuidade da proposta; 5) financiamento misto da iniciativa, por meio de recursos advindos das prefeituras e de organizações não governamentais (Programa *Crer pra Ver*)⁴⁷.

A materialidade da transformação promovida pelo Projeto Chapada pode ser melhor compreendida (GOUVEIA, 2012; ZEN, 2014) por meio do registro fotográfico a seguir (Foto 7). Esse registro parece ter sido inspirado nas palavras de Freire (2001), que afirma que, dentre seus inúmeros sonhos, existe aquele de semear palavras em áreas populares cuja

⁴⁷ Tal aspecto do financiamento das empresas privadas será problematizado posteriormente no capítulo.

experiência social não seja a escrita. Esta imagem parece encarnar a existência de semeadores de palavras freirianos na zona rural baiana:

Foto 7 - Estudantes lendo para um grupo de extração da castanha na zona rural do município de Boa Vista do Tupim



Enquanto andávamos pela comunidade, ouvimos um grupo distante nos chamando. Sentados ao redor da castanha estava a mãe, a avó e um rapaz. Todos analfabetos. Ao ouvir o barulho da criançada, a mãe convocou os Agentes de Leitura, entre eles seus próprios filhos, a se aproximarem. Fonte: Zen (2014).

2.2.1 Formação continuada para toda Rede de Ensino: princípio da troca e compartilhamento de experiências

A ausência de coordenadores/as pedagógicos/as dentre o quadro de funcionários/as das escolas da região e a qualificação das equipes técnicas das Secretarias de Educação, que em alguns municípios nem sequer existiam, constituíram-se como um dos primeiros desafios a

serem enfrentados pelo Projeto Chapada. De acordo a professora Madrepérola (Anexo 1):

Nos municípios, não existia essa função de coordenador pedagógico, não existia esse cargo. É incrível, parece uma coisa estranha a gente falar isso, pois, nesse momento, qualquer Rede de Ensino tem a atuação de um coordenador pedagógico. Mas não tinha nos municípios da região. Então, esse foi o primeiro movimento, junto com os secretários de educação, convencê-los de que nos municípios precisava ter um grupo de educadores responsável pelo acompanhamento pedagógico, pelo apoio pedagógico, pela atuação pedagógica nas Redes de Ensino. Foi um movimento tão interessante, pois também não existiam equipes técnicas nas Secretarias de Educação. Então foi sendo criado e constituído esse lugar da equipe técnica municipal e da coordenação pedagógica.

Fomos convocados a pensar juntos, tivemos que pensar sobre quais são as funções de uma equipe técnica, quais são as funções de um coordenador pedagógico? Não existia uma literatura que falasse sobre isso. Então, nós tivemos que construir coletivamente. A história da implantação desse espaço de colaboração foi decisiva, foi essencial.

Tais relatos reiteram as observações feitas por Gouveia (2012), de que a primeira ação dos municípios envolvidos no Projeto Chapada foi instituir o cargo de coordenador/a pedagógico/a nas escolas e implementar uma estrutura de formação continuada, com equipes técnicas nas Secretarias de Educação, para apoiar o trabalho dos/as educadores/as. De acordo com a autora, as secretarias identificaram que, ao elencar como prioridade a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a nas escolas, seria necessário assegurar condições institucionais necessárias por meio de uma rede colaborativa de formação. Para Ribeiro (2014), essa iniciativa alterou progressivamente as estruturas da gestão escolar nos municípios em função da implantação da coordenação pedagógica nas escolas, chegando a ocorrer a realização de concursos públicos para o cargo em algumas localidades.

A partir desse movimento, os/as coordenadores/as pedagógicos/as dos municípios passaram a participar de encontros formativos realizados por formadores/as externos, contratados pelo Projeto Chapada, e tinham a responsabilidade de realizar com seu grupo de professores/as as discussões e atividades acordadas (ZEN, 2014). Durante o ano de 2001, a formação mensal dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, segundo Zen (2014), acabou por gerar novas demandas não previstas inicialmente, como o acompanhamento direto às escolas, a formação dos/as diretores/as escolares e o assessoramento aos próprios formadores/as externos/as⁴⁸.

Percebe-se, nesse sentido, a constituição de uma cadeia de formação continuada, envolvendo desde a discussão com os/as professores/as sobre os desafios vividos nas salas de

⁴⁸ Foram contratadas pelo Projeto Chapada 4 professoras de Salvador para atuarem como formadoras externas do grupo de coordenadores pedagógicos. Duas dessas formadoras fizeram parte do grupo de educadores/as entrevistados/as para a realização da presente pesquisa.

aula, conduzida pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as, até a qualificação das equipes das Secretarias de Educação. Para Gouveia (2012), o esforço político dos municípios do Projeto Chapada de implementar essa estrutura de formação permanente, partindo da escola, com a formação dos/as professores/as, coordenadores/as e diretores/as, até chegar às Secretarias de Educação, possibilitou o alcance de bons resultados na qualidade de aprendizagem dos/as alunos/as e profissionalização dos/as educadores/as.

A institucionalização dessa cadeia de formação continuada em cada município do Projeto Chapada contribuiu, segundo Zen (2014), para uma cultura colaborativa na qual uns se responsabilizam pelos outros, já que envolvia a formação desde o/a professor/a até o/a secretário/a de educação. Para a autora, trata-se de uma ação estratégica que potencializou significativamente as ações formativas em cada escola das redes municipais, possibilitando transformações no campo educacional. Tais transformações do campo são ressaltadas no depoimento da professora Lazúli (Anexo 1), que integrou o quadro das primeiras formadoras do Projeto Chapada, acompanhando diretamente a formação dos/as coordenadores/as pedagógicos/as e ações nas escolas. O compromisso coletivo e a responsabilidade partilhada diante do desafio de garantir o direito à educação das crianças são assim destacados:

No primeiro ano de trabalho, quando a gente termina com 80% das crianças alfabetizadas, foi um impacto absurdo pra todos nós. Eu cheguei a questionar: Será que é verdade isso? Essa conquista tinha muito a ver com o compromisso assumido. Todos ali estavam comprometidos em arrancar as crianças daquele lugar de analfabetismo. Todo mundo, do professor, ao coordenador, formador, assistente de logística, até a Secretaria de Educação. Era muito forte isso.

O processo formativo dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, em grupos que reuniam sujeitos de diferentes municípios, promoveu a constituição de uma rede colaborativa onde o compartilhamento de experiências, saberes e informações tornou-se um dos principais elementos para a aprendizagem e transformação de práticas pedagógicas. O grupo composto por 60 profissionais dos 12 municípios, conforme descreve Zen (2014), em alguns momentos, realizava encontros coletivos, e, em outros, subdividia-se em 4 grupos de 3 municípios. O espaço para trocas passou a ser identificado com um dos princípios do Projeto. Como explica a professora Madrepérola:

A gente não podia abrir mão dos espaços de trocas, o que passou a ser princípio de trabalho. Quanto maior era a articulação e interação entre esses grupos para trocas de experiências, os avanços eram melhores. Nós tínhamos momentos com grupos fixos e momentos em que os grupos se misturavam, o grupão. E fomos aprendendo o princípio do espaço de troca. Quanto mais circulavam as informações, os saberes, os

conhecimentos e as experiências, mais a gente percebia que eles iam avançando [...] O que um aprendia e fazia no seu município, influenciava fortemente o outro município ou o outro coordenador. Então, a lindeza era essa, propósitos comuns, objetivos comuns, problemas comuns a serem discutidos e resolvidos. Então, olhar a trajetória desse processo todo é de uma paixão. Paixão em ver que só foi possível porque nos unimos, porque eram muitos desafios, eram muitos desafios [...]

Além do processo formativo dos/as coordenadores/as pedagógicos/as realizado em rede, o princípio da troca e compartilhamento de experiências também se concretizava nos seminários avaliativos anuais em que educadores/as dos municípios se reuniam para apresentar os resultados alcançados. Nesses encontros anuais, nos quais todos os municípios do Projeto Chapada estavam presentes, era oportunizado um diálogo capaz de desnaturalizar o fracasso escolar vivido pelos alunos da zona rural, abrindo possibilidade para reescrever o rumo da história da educação municipal (ZEN, 2014). Como pode ser percebido no depoimento da professora Granada (Anexo 1):

Era de fato uma coisa incrível quando aconteciam os Seminários Avaliativos. Quando chegava o final do ano, os municípios se reuniam e apresentavam alguma coisa que tinham produzido durante o ano. A forma como aqueles educadores se colocavam, se posicionavam, como eles falavam publicamente e defendiam os seus pontos de vista era algo impressionante.

A institucionalização de fóruns, seminários e debates coletivos é considerada para Oliveira e Meireles (2012, p. 125) uma estratégia do Projeto Chapada para “mobilização e convocação de vontades”, o que se dava pelo compartilhamento de práticas exitosas entre os municípios, pelo anúncio dos resultados concretos e pela busca de afinidades e intenções. Segundo as autoras, um trabalho contínuo de apresentação dos propósitos, bem como de seus processos e resultados, considerando todos/as os/as envolvidos/as, dava coesão à ação coletiva. A importância dos fóruns e seminários, onde todos os municípios se encontravam regularmente para compartilhar os percursos, pode ser também percebida no depoimento da professora Lázuli, formadora do Projeto Chapada (Anexo 1):

No seminário era possível para os municípios olharem para o tamanho do que eles estavam fazendo, perceber que o que estavam fazendo era grande, era importante, era coletivo. Perceber que tinha um território imenso fazendo isso. Acho que isso foi assentando dentro deles a ideia de que estavam envolvidos em um arranjo que era muito potente, muito grande, muito fortalecedor, que ratificava muito o que estavam fazendo. Isso foi dando *liga* entre eles.

Tinha um princípio de que somos um todo, todo mundo estava implicado em tudo, todo mundo sabia de tudo, tudo era muito compartilhado com as pessoas, era uma construção de fato a muitas mãos desde quando o projeto foi concebido até a forma que ele foi tomando. É muito bacana lembrar o percurso, pois foi uma coisa de vamos nos juntar e vamos compartilhar o que está acontecendo, tendo um espaço de

trocas efetivas.

A transformação promovida a partir da participação nos seminários regionais, em que diferentes municípios, professores e professoras compartilhavam suas práticas, pode ser exemplificada nas palavras do educador Ônix⁴⁹ (Anexo 1) que, em 2004, era professor recém-concursado na zona rural do município de Ibitiara e que fez a exposição de seu trabalho com uma classe multisseriada em um desses eventos:

Inicialmente eu fiquei com muito medo. Eu fiquei com muito medo por conta que era algo muito grande. Nessa época eu era estudante, eu não tinha ainda concluído o nível superior, eu era estudante e estava muito nos começos e aí você fica meio que apreensivo. Foi nesse primeiro Seminário que eu me coloquei de fala, que eu me coloquei de corpo, de posição, de tom de voz. [...] Nos seminários, fomos compreendendo que tínhamos que fazer juntos. Tínhamos que fazer juntos, porque juntos a gente conseguia melhores resultados. Eram apresentados os resultados, os índices de aprovação, de reprovação, os dados de cada município. Pelo menos em Ibitiara a gente pensava: *Tal município conseguiu, eles fizeram o quê? Por que nós não pensamos assim também? Se eles fizeram assim, se eles conseguiram, nós podemos fazer também.* O olhar para outro município, um município colaborador, ser um município parceiro, dava aquela ideia de: *vamos fazer juntos?* Acho que o grupo se colocava muito nesse lugar de 'eu não sei fazer, me ajude', uma rede que aprende.

Nesse sentido, o princípio da troca e compartilhamento de experiências, elemento fundante do Projeto Chapada, parece ter potencializado o que Freire (2001) aponta como ação dialógica capaz de imprimir qualidade na educação mediante a construção coletiva. A iniciativa pautada na dialogicidade sinaliza que o regime de colaboração entre municípios pode promover partilha de experiências, condição essencial para o exercício democrático, já que, na acepção freiriana, a colaboração implica o diálogo permanente sobre possibilidades de transformação do mundo a partir de práticas coletivas e solidárias (ZITKOSKI; NICOLAY, 2018).

Para Cruz (2014), a consolidação de uma cultura de formação continuada na região ocorreu paralelamente à valorização dos/as educadores/as locais, a partir do momento que passaram a assumir a função de formadores/as. A decisão de que os/as coordenadores/as pedagógicos/as mais antigos/as no Projeto Chapada teriam a responsabilidade pela formação dos/as novos/as educadores/as ingressantes na rede alicerçou uma premissa de que o investimento nos/as profissionais locais seria uma condição essencial para a consolidação da política pública de formação continuada (ZEN, 2014), possibilitando um processo formativo

⁴⁹ Após a apresentação no Seminário, o professor Ônix foi convidado a assumir a coordenação de um grupo de escolas em Ibitiara. Posteriormente, chegou a ser Secretário de Educação do Município e atualmente atua no ICEP como formador de *Mobilização Sociopolítica* em diversos municípios do ADE da Chapada.

ancorado nos saberes dos sujeitos do território.

2.2.2 Pensar sobre a prática educativa: aprender com o contexto de trabalho

A partir das entrevistas realizadas, em diálogo com os/as autores/as que já investigaram a experiência do Projeto Chapada, foi possível perceber a constituição de uma cultura de formação continuada pautada nos desafios vividos pelos/as educadores/as em seus contextos de trabalho e fazeres cotidianos. A dinâmica formativa pautada na reflexão sobre a prática despontou como elemento recorrente nos depoimentos coletados, conforme relato da professora Madrepérola (Anexo 1): “Logo no início a gente começou a colocar como princípio metodológico da formação a tematização da prática. Nós fazíamos isso de maneira simples. Pegava uma situaçãozinha pequena da sala de aula e mergulhava para entender o que estava acontecendo ali”.

A análise de situações de sala de aula como fio condutor da formação continuada dos/as educadores/as do Projeto Chapada balizou um processo chamado por Freire (2001) de *desvelar a prática*, pois, segundo o autor, quanto mais se pensa sobre a prática, melhor se compreende o que se está fazendo, preparando-se para praticar melhor. Colocar a prática no centro da discussão formativa e analisá-la a partir da teoria reforça a acepção freiriana de que teoria e prática são indicotimizáveis, uma implica a outra em necessária, dialética e processual relação (FREIRE, 2001, p.95). Tal intenção de desvelar a prática fica evidente no depoimento da professora Cristal (Anexo 1):

No início, as formadoras iam pra sala de aula, ficavam lá sentadas, assistindo. As meninas tinham que escrever tudo que elas estavam assistindo lá na sala de aula com a professora. A gente começou a fazer isso porque era preciso refletir sobre esse diálogo entre professores e estudantes. Eram feitas gravações das aulas, depois eram digitadas as falas do professor e do aluno, para que a gente pudesse analisar esse diálogo e compreender como as crianças aprendiam e como a gente iria ajudá-las a aprender. Eu tenho uns trezentos protocolos de observação da sala de aula dentro desse computador.

Observa-se no relato a intenção de assumir a problematização do real concreto como eixo estruturador do trabalho formativo, ancorado em uma reflexão crítica sobre a prática (SAUL, 2015). Tal propósito de ação-reflexão-ação, percebido nas ações formativas do Projeto Chapada, segundo Gouveia (2012), ganhava impulso a partir da tradição criada de documentar as ações, exemplificada nos protocolos de registro do que era observado em sala de aula, conforme o depoimento acima.

A reflexão crítica sobre a prática também foi um elemento destacado por Zen (2014), ao analisar o processo de trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as de um dos municípios do Projeto Chapada. A autora observou que quando esses/as profissionais passaram a assumir a responsabilidade pela formação dos/as professores/as em suas escolas, as ações formativas eram planejadas com o propósito de qualificar as práticas educativas, tomando como ponto de partida as observações de sala de aula, os resultados das aprendizagens dos/as alunos/as e as discussões com os/as professores/as durante os encontros de planejamento e estudo. A articulação da formação com o contexto de trabalho pode ser percebida no relato da professora Lázuli, acerca do acompanhamento do trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as de alguns municípios da região:

No processo de formação, a gente passou a filmar as reuniões de coordenação e filmar a sala de aula e se faziam os registros do professor e do coordenador. Isso tudo chegava ao espaço de formação e a gente analisava esse *kit*. Quando isso começou a acontecer, deu um fôlego enorme ao trabalho.

A gente via os professores tendo a possibilidade de refletir sobre o que fizeram, de pensar sobre os seus alunos, de colocar na mesa as problemáticas com seus alunos. A possibilidade de o professor construir um trabalho que não vinha pronto da Secretaria de Educação dizendo: “Aplique!”. Era um processo em que o professor se implicava para compreender o que os seus alunos precisavam.

A intenção de pensar sobre a prática, oportunizada nos espaços formativos do Projeto Chapada, alinha-se mais uma vez às orientações freirianas de que quanto mais se pensa sobre a prática, mais se abre a possibilidade para que o/a professor/a compreenda o que está fazendo, preparando-se para fazer e pensar ainda melhor. Dessa forma, a relação teoria e prática na formação do/a educador/a configura-se como indicotomizável, uma não pode ser considerada sem a outra, uma implica a outra, em uma permanente relação contraditória e processual (FREIRE, 2001).

O indicotomizável entre teoria e prática aparece presente, também, nos relatos de Larimar (Anexo 1), que atuou como coordenadora territorial do Arranjo da Chapada, concursada como coordenadora pedagógica em uma escola da zona rural do município de Seabra. Ao narrar o que era mais significativo nos encontros formativos, ela destacou como primordial a estratégia de olhar para a sala de aula a partir de uma perspectiva teórica:

Era olhando para a sala de aula, para os materiais que vem de lá e nos estudos que são feitos a partir disso. Esses materiais voltam para a sala e circulam. Então, acho que essa engrenagem é um diferencial. A gente estuda, a gente volta, a gente faz de novo e deixa circular novamente. Essa engrenagem de vai e volta, de olhar e avaliar, de planejar de novo é um diferencial.

A engrenagem por ela destacada entre teoria e prática, esse vai e volta, parece alicerçado em um trabalho investigativo capaz de diminuir a distância entre o que se pensa e o que se faz (GONÇALVES, 2018). A circularidade citada entre olhar-avaliar-planejar-olhar indica que a tarefa de desvelar a prática demanda examinar com rigorosidade como se dá a ação educativa, avaliar com exatidão os achados, para que se possa compreender criticamente a razão da própria prática (FREIRE, 2001). A importância dada aos estudos teóricos nos processos formativos inaugurados pelo Projeto Chapada é assim traduzida na fala do professor Ônix:

Tudo aquilo me mobilizou a seguir pesquisando, me mobilizou a seguir fazendo uma leitura para estudar. A gente foi aprendendo o que era mesmo ler para estudar. A gente foi mobilizado para estudar, sabe? Fomos convocados a estudar. Para que a gente possa alfabetizar bem os meninos, nós temos que ler bem Emília Ferreiro, nós temos que ler bem Telma Weisz, nós temos que ler bem, nós temos que ler para estudar. Nós temos que saber analisar que um traço feito por um menino no início da alfabetização é um texto. Então, como que a gente faz isso? Estudando. Fui sendo convocado a seguir estudando e pesquisando.

Tais registros coadunam-se com as análises de Zen (2014), ao afirmarem que o que mudou significativamente nos municípios integrantes do Projeto Chapada foi o modo de conceber e realizar as ações formativas na medida em que aquilo que era discutido nos encontros formativos ressoava nas práticas profissionais, existindo articulação entre a ação formativa e as demandas do contexto profissional dos/as educadores/as. Tal articulação entre a ação formativa e a prática profissional, entre teoria e prática, abre possibilidade para a análise, no contexto do Projeto Chapada, da relação entre currículo e formação docente que destrincha o indicotomizável presente nessa relação necessariamente dialética, pois, como defende Freire (2001), um programa de formação de educadores/as é condição necessária para um processo de reorganização curricular na escola.

Esta análise do indicotomizável entre currículo e formação de educadores/as só se torna viável na medida em que currículo é compreendido, a partir da formulação de Ponce (2018), enquanto uma prática social pedagógica complexa, manifestada como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social, ao mesmo tempo em que a formação é realizada em sua dimensão experiencial. Ao considerar o currículo em sua complexidade, como prática social pedagógica, refletir sobre o contexto de trabalho no processo formativo do/a educador/a pode implicar reflexões curriculares, pois, na medida em que o/a educador/a se forma, conquista condições para repensar o currículo ao tempo em que, quando pensa sobre currículo, potencializa seu processo formativo em uma relação dialética contínua. A

indissociabilidade entre currículo e formação docente aparece no depoimento da professora Cristal, ao se referir à *arquitetura* montada pelo Projeto Chapada:

Temos que olhar para a nascente de tudo isso, a escolha dos primeiros formadores, dessa arquitetura da formação continuada, ela já deu um tom e já obviamente traz um fio condutor para discussão de um currículo. Porque a gente pode ter currículo que está no mundo das ideias, tem no papel um monte de coisa escrita, mas que na prática não acontece absolutamente nada que se propõe a se fazer [...] Ao longo desse processo todo, na constituição das aprendizagens de todos esses conhecimentos do que se ensina e como ensina, nós fomos aprendendo essa construção desse currículo. Uma construção que foi sendo redesenhada com a perspectiva daqueles que vivenciavam sua prática. Temos sujeitos dentro do currículo que foram fundamentais, os meninos, os estudantes e os professores.

Uma arquitetura de formação continuada que reconhece o papel fundamental dos *sujeitos dentro do currículo*, no relato identificado como os/as estudantes e professores/as, reverbera nas formulações de Ponce (2018) ao destacar que há de considerar a importância dos sujeitos do currículo no engenho curricular, em um processo constante e cotidiano de exercício coletivo de construção de currículo de modo democrático e cooperativo. Um currículo indissociável da dimensão formativa dos/as educadores/as, um currículo como uma construção coletiva que conta com a participação de todos/as os/as nele implicados, participação como direito a ser conquistado e subjetivado nas políticas públicas curriculares (PONCE; ARAÚJO, 2019).

2.2.3 Princípio da *Mobilização Sociopolítica*: o engajamento da comunidade

Após quatro anos de existência do Projeto Chapada, era chegado o momento das eleições em 2004 e, com isso, a transição entre os governos municipais e os riscos envolvidos para a manutenção da iniciativa. A troca dos 12 prefeitos que originalmente assumiram o compromisso com o Projeto poderia gerar descontinuidade das ações diante da inexistência de uma política de estado que garantisse estabilidade ao modo de cooperação entre os municípios, conforme inaugurado pelo ADE da Chapada Diamantina. Como fazer com que as conquistas educacionais não se perdessem com as acirradas disputas político-partidárias locais?

O desafio da transição do poder executivo municipal, em um cenário marcado por “perseguições políticas”, é revelado nas falas do professor Topázio (Anexo 2) ao escancarar sua indignação. Ele detalha as consequências dos embates vividos, manifesta as violências

marcadas em seu corpo, em sua história, impulsionando sua “justa ira”⁵⁰ (FREIRE, 2011, p. 16), o começo de uma mobilização:

Enquanto educador, a gente sempre percebeu que a política pública não pensava na continuidade, nunca pensou. Mudava de gestor, mudava de secretário, mudava equipe técnica, e, muitas vezes, os professores eram mandados de um lugar para o outro, simplesmente por perseguição política. Se não gostassem de você colocaria você na pior escola, isso é o mínimo [...] Quando acontecia alguma coisa que desagradasse o político local, ele mandava para outro lugar. Eu vivi isso. Me colocaram em uma escola, pensando que era a pior escola do município porque eu sempre batia de frente. Me transferiram para a zona rural, para pior escola da região. Às vezes ia andando, uma hora andando, 6 km a pé, uma região muito perigosa, já tomei várias carreiras de vaca parida, cachorro, um monte de coisa, chuva, pegando carona em animais, jegues, cavalos, trator, para poder chegar na escola. Já cheguei todo molhado, peguei roupa do vizinho pra trocar, mas nada disso foi motivo para eu desistir. Tudo isso foi criando na gente, no nosso corpo, uma revolta, não a revolta pela revolta, mas uma revolta de dizer: 'não, isso precisa mudar'. Porque os mais prejudicados são os alunos. Aí a gente começou as mobilizações...

A mobilização dos/as educadores/as foi disparada, segundo a professora Cristal, frente à constatação de que as acirradas “lutas partidárias” da região colocavam em risco a continuidade das ações educacionais alinhadas entre 12 municípios originalmente integrantes do Arranjo. Desenhava-se o início de uma articulação coletiva para fortalecimento daquilo que se construía a muitas mãos:

Eu não sei se foi sorte ou foi azar, mas quando a gente começou foi exatamente no fim de uma gestão municipal, no meio de campanha política. Quando a gente começou o Projeto Chapada era o ano que terminava um grupo na gestão municipal para começar outro. Então fomos fazer essa discussão nos 12 municípios em pleno fervor da política partidária. E a gente foi dizendo para os prefeitos da época: 'Olha, a gente vai continuar com o senhor ganhando ou não'. Era preciso fazer alguma coisa porque tudo o que a gente fez poderia desabar...

O depoimento do médico Quartzó⁵¹ (Anexo 1), que integrava a Associação de Pais e Agricultores de Caeté-Açu no acompanhamento e articulação do Projeto Chapada, exemplifica as primeiras tentativas de reunir a população e estabelecer conversas coletivas em torno da educação. Segundo relata, a parceria com a professora Cristal e sua atuação na área de saúde da família nas comunidades do Vale do Capão facilitou o trânsito nos municípios:

⁵⁰ Conforme afirma Capella (2021) justa ira (justa raiva) é uma categoria essencial da utopia freiriana de transformação do mundo, necessária para organização das lutas e resistências frente às inúmeras situações de desumanização. Segundo o autor, Paulo Freire postula que sentir raiva é um direito daqueles que vivem e/ou se indignam perante essas violências.

⁵¹ Quartzó, residente do Vale do Capão, distrito do município de Palmeiras, na Chapada Diamantina, há mais de 40 anos, trabalha na equipe da Unidade de Saúde da Família deste local. (AMADO; GENTILE, 2017). Seu trabalho com a comunidade possibilitou que se tornasse referência médica para a população. Seu apoio e atuação na articulação do Projeto Chapada parece ter fortalecido o diálogo com as bases populares da iniciativa.

Ficamos preocupados porque o grupo que participou da construção do projeto poderia sair após a eleição. Aí concebemos uma ideia, de que nós fôssemos, em cada Município para conversar com os professores e com a comunidade. E aí conseguimos isso. Cristal conversava com os professores e eu conversava com a comunidade, com as ONGs, com a sociedade civil. Eu tenho um certo nome na Chapada, já tinha por causa do meu trabalho no Capão e outras coisas que eu fiz. Porque eu sempre trabalhei muito com medicina, mas sempre trabalhei muito com medicina para a população. Eu nunca estudei medicina preventiva essas coisas, mas eu sempre gostei muito de fazer palestras com o povo. Eu aprendi com a população que a população sabe se cuidar. Então, as pessoas me conheciam um pouco, já tinham ouvido falar e tal, então foi bem legal. E eu fazia uma palestra sobre o que era saber ler e escrever, como era isso. Eu inclusive citava nas palestras que para ter a democracia é necessário que tenha educação.

O relato da professora Lázuli, que integrou a primeira equipe de formadoras do Projeto Chapada, revela que a solução encontrada para garantir a continuidade das ações foi a mobilização política da comunidade com a causa da educação:

Quando foram se aproximando as eleições e a possibilidade disso tudo cair, vimos a necessidade de mobilizar a população, começamos a apresentar para a população de cada município como o trabalho acontecia. A população precisava dizer sim ou não à continuidade desse trabalho. Isso era um trabalho de política pública em educação, todo mundo tinha que estar envolvido. A forma que encontramos de lutar era baseada em verdade, transparência, apresentação de dados e envolvimento de quem está na ponta: os pais, todas as pessoas do município. Foi um sucesso, a comunidade começou a dizer: “sim, queremos seguir”.

Com as incertezas geradas pela transição eleitoral municipal, começaram a ser instaurados debates coletivos na intenção de garantir o compromisso dos/as próximos/as prefeitos/as com a educação pública e com as premissas colaborativas do Projeto Chapada. De acordo com o relato de Oliveira e Meireles (2012), a efetiva participação da comunidade no processo político-democrático foi a forma encontrada para amenizar os efeitos negativos da recorrente descontinuidade administrativa na educação.

Para a atual Secretária de Educação do município de Iraquara (Anexo 2), que acompanhou como professora a primeira transição eleitoral vivida pelo Projeto Chapada, a preocupação com o tempo necessário para a consolidação dos projetos educacionais diante da transição eleitoral impulsionou a mobilização da comunidade escolar:

O tempo de um prefeito, pode não parecer, mas é muito rápido. Quatro anos passam em uma velocidade grande e são muitos problemas a serem resolvidos. Como a educação estava em um processo firme desde o início do Projeto Chapada, surgiu a preocupação: “Quando o prefeito sair, será que o outro prefeito vai ter essa mesma visão?” Essa mobilização foi surgindo meio que de maneira natural. Foi começando um movimento desde a escola avaliando todo o trabalho do prefeito na área educacional, movimento junto com os pais e alunos.

Esse movimento ganhou força quando os/as coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as escolares, professores/as e equipes das secretarias municipais de educação começaram a convocar pais e comunidade em geral para a realização de fóruns nas escolas a fim de se discutir as necessidades da educação pública local de cada município. Esses encontros, que passaram a ser chamados de *Fóruns Escolares*, foram idealizados com o objetivo de promover a elaboração coletiva de propostas para a educação municipal a partir da seguinte pergunta, que se configura como eminentemente curricular: “O que nós, profissionais da escola, professores, diretores, coordenadores e pais, desejamos para ter uma Educação pública de qualidade para nossos estudantes?” (OLIVEIRA; MEIRELES, 2012, p. 125).

Com base nas discussões realizadas nos *Fóruns Escolares*, os/as candidatos/as às eleições municipais (candidatos/as a prefeitos/as e vereadores/as) foram convidados/as a participar de um debate mais amplo, onde as propostas elaboradas nas escolas seriam apresentadas e discutidas em plenária aberta com a participação da comunidade. Oliveira e Meireles (2012) explicam que tal momento foi batizado como *Dia E* e, ao final desses encontros, em cada um dos municípios, era redigida uma carta de intenções e compromissos com todas as propostas aprovadas. Os/as candidatos/as assinavam publicamente um termo de compromisso, comprometendo-se em cumpri-las caso fossem eleitos. De acordo com as autoras, uma vez eleitos/as, os/as prefeitos/as receberam um *banner* com as propostas e foram orientados/as a fixá-lo na Secretaria de Educação, mantendo-o em local visível ao público durante todo o mandato.

O início da organização dos fóruns para o debate coletivo e o desenho de uma “metodologia” participativa podem ser percebidos na fala da professora Cristal:

Nós fomos criando a metodologia, O Fórum do Dia E, Fóruns nas Escolas, Fóruns das crianças, Fóruns de professores [...] Sempre registrando numa coluna alguns problemas e na outra coluna tinha que colocar qual era a solução. No encontro com os candidatos, eram levadas as propostas, mas tínhamos alguns combinados: não valia ir para o Fórum do Dia E acusações, desacatos e desrespeito, não valia. Não valia ir para o Fórum nada que não fosse propositivo. Então, nos primeiros Fóruns a gente tinha 100, 150 propostas, era assim.

Uma regra criada para realização dos *Dia E* era que os/as candidatos/as estariam ali apenas para escutar as propostas da comunidade, não sendo possível fazer campanha eleitoral e falar das suas plataformas de governo, impondo uma subversão da ordem como geralmente o processo eleitoral é organizado, conforme explica o professor Topázio:

Antigamente a gente sentava para ouvir as propostas dos políticos. E nesse Dia E, nesse período, os políticos sentam para ouvir as propostas da população, os anseios da população. Então, a gente combinava com eles, você vai sentar, vai ouvir, você pode participar, você pode dialogar, mas é momento de escuta, você vai escutar a comunidade sobre os anseios. Então, eu lembro de um desses momentos enquanto eu era coordenador de uma escola, foi feito numa igreja evangélica, a gente pediu espaço e foi muita, muita gente. Encheu! Ficou pessoal do lado de fora [...] Então, a gente fazia esse momento, a população local fazia aquelas propostas dentro de alguns critérios, a gente tomava nota daquilo tudo. O vereador local, com os representantes da política local, com a oposição, sentavam, ouviam e assinavam se comprometendo a lutar por aquilo que a população estava pedindo. A gente teve um prefeito que pela primeira vez nos ouvia.

A seguir, alguns registros fotográficos (Fotos 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14) exemplificam a realização do *Dia E*; momentos marcados por votações, debates e elaboração de compromissos coletivos com a educação pública dos municípios.

Foto 8 - *Dia E*



Registro do *Dia E*, encontro municipal no qual a população discute e vota as sugestões debatidas nos fóruns escolares, com a presença dos candidatos à prefeitura e à câmara municipal. Foto e descrição: Amado e Gentile (2017).

Foto 9 - *Dia E*Registros do *Dia E* em municípios do Projeto Chapada. Foto e descrição: Amado e Gentile (2017).

Fotos 10, 11, 12 - Mobilização da comunidade em municípios da Chapada Diamantina





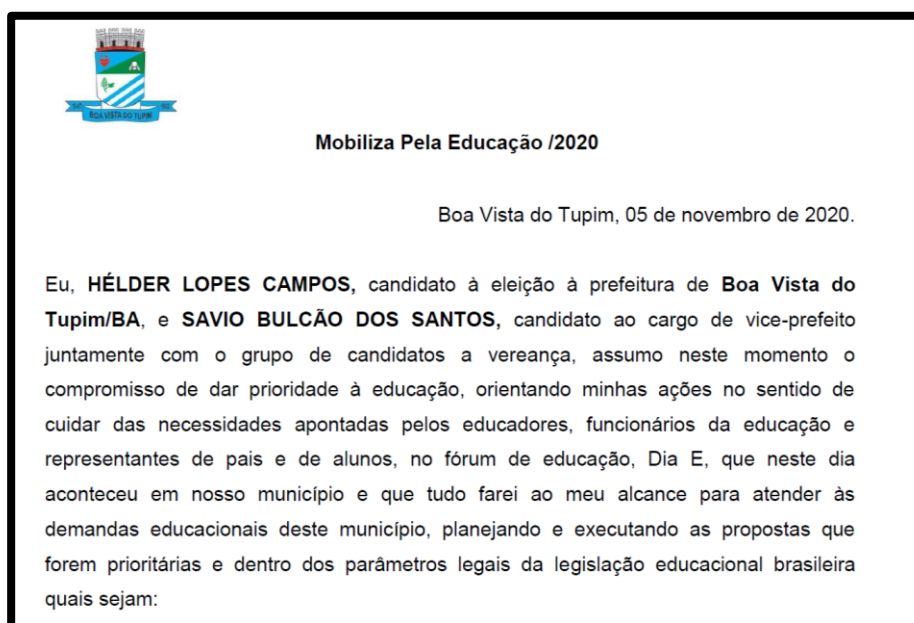
Registros da mobilização da comunidade em municípios do Projeto Chapada. Fonte: Arquivo interno do ICEP.

Foto 13 - Assinatura Termo de Compromisso



Primeiro dia *Dia E* no município de Ibitiara, quando os candidatos a prefeito assinaram o termo de compromisso com as propostas debatidas pela comunidade. Foto e descrição: Amado e Gentile (2017).

Foto 14 - Termo de Compromisso



Exemplo da introdução do Termo de Compromisso do Município de Boa Vista do Tupim, assinado pelo candidato a prefeito que foi eleito na última eleição de 2020. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Os sentidos atribuídos às fotos acima aparecem na fala de Turmalina, que acompanhou de perto todo o processo de articulação política em torno da mobilização para a continuidade das ações do Projeto. O relato evidencia a incredulidade vivida, ao se imaginar a viabilidade de práticas de natureza democrática em uma região eminentemente marcada pelas forças de

opressão do coronelismo e colonialismo⁵² (SANTOS, 2016).

Quando fui provocada lá em 2004, eu achei que não ia dar nada certo, eu não conseguia ver essa força. Mas quando se coloca todos os candidatos ao executivo e ao legislativo sentados juntos e você celebra logo de cara um pacto, dizendo: “Hoje vocês não vão falar, hoje vocês vão ouvir a educação. Hoje é um momento de escuta, pois cada escola vai apresentar aqui suas propostas elaboradas com pais, com alunos e com toda equipe daquela escola.” Quando você fala isso para aquele candidato que está ali, ele abre a guarda. Quando ele abriu a guarda, passou a ouvir que uma cantina equipada com geladeira e com liquidificador, que é algo tão simples, faz muita diferença. Muitos deles chegam a dizer: “Meu Deus, eu tenho um plano de governo bem na minha frente”. Daqueles candidatos presentes, só um ganha, mas os outros já entenderam essa metodologia. Quando vem outro Fórum daqui quatro anos, os candidatos já sabem como funciona. E essa foi a grande virada porque não houve condição de romper com essa força.

A incredulidade frente ao inédito viável⁵³ (FREIRE, 2016) que ali se constituía também é revelada no relato do médico Quartzo, que participou ativamente do início do processo de mobilização, ao perceber a pujante força da participação popular:

De início, eu achei aquela proposta completamente louca e absurda, mas que todo mundo topou. Achei que estavam alucinados, eu fiquei pensando: 'rapaz esse negócio aí'... Mas uma vez que foi apoiado, eu entrei, vesti a camisa. Começaram a acontecer aqueles encontros que chamamos de Dia E na educação. Perto das eleições, reunia a comunidade, quer dizer, primeiro os professores, os coordenadores pedagógicos começavam a falar com a comunidade, tinha uma reunião com a comunidade para fazer as propostas. Depois reunia todo mundo, mas tínhamos representantes que iam falar. Eu ficava digitando todas as propostas, digitava tudo e enquanto isso ia sendo projetado lá. Se eu errava alguma coisa, se a frase não ficava bem feita, era arrumado ali mesmo, depois imprimia tudo e os políticos assinavam. Os políticos não podiam falar enquanto candidatos. Assinavam aquelas propostas que eram entregues pela comunidade. Isso foi uma das coisas mais bonitas. Para mim, a razão do sucesso foi o contato direto com a população. Para mim, foi isso. Eu acho que é o povo, o povo sabe mais do que ninguém do que precisa. Tem que o povo estar presente. Porque as coisas que vem de cima não são absorvidas como minhas. Quando eu participo do processo ele é meu, ninguém mete a mão.

Também estão vivas nas memórias de Quartzo as dificuldades vividas, pois a realização dos primeiros Fóruns do *Dia E* foi fruto de muitas lutas e ações de resistência, frente a boicotes e desmandos exercidos pelo poder hegemônico local:

⁵² Santos (2016) questiona se há futuro para a democracia num mundo dominado pelo capitalismo financeiro global, pelo colonialismo e pelo patriarcado nas relações sociais. Segundo o autor, o colonialismo não terminou com o fim do colonialismo político, ao contrário, se aprofundou no interior de muitas sociedades.

⁵³ Segundo Freire (2016), o inédito viável é uma das categorias mais importantes de sua obra, pois encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram. Segundo o autor, esse inédito viável só pode ser conseguido pela práxis libertadora.

Também tinham umas brigas [...] Porque ia ter o Dia E de Piatã, por exemplo, e quando chegamos lá, estava tudo marcado e não tinha nada. O prefeito dizia: "Não sei o que aconteceu e não sei o que..." Aí eu fui lá fora comecei a questionar, não tinha um cartaz, não tinha nada. Ele simplesmente guardou tudo e não aconteceu. E quando ele começou com aquela desculpa fajuta, me deu uma raiva. Na semana seguinte, rolou. A gente chamou os coordenadores, chamou os professores e conversamos com eles: "Vocês têm que fazer aí a mobilização". E aí rolou a mobilização, e aí rolou. O prefeito nem olhava para minha cara. Perdeu as eleições, se candidatou a vereador e perdeu.

Mesmo com os embates gerados, segundo depoimento da professora Cristal, os *Fóruns Escolares* e o *Dia E* passaram a se constituir como arenas de negociação para o bem comum, exercício coletivo de escuta, disputas e resistências locais como possibilidade de desestabilizar o coronelismo opressor vigente na região:

Os Fóruns são um exercício de sair do que eu quero, do que você quer, para um exercício de um bem comum. E tudo isso numa tensão com relação ao que é possível ao que é real. Nos primeiros Fóruns, a gente tinha 100, 150 propostas, era assim. Nos primeiros, acredite, os primeiros, os meninos diziam que queriam um monte de coisa, piscina na escola, por exemplo. Ao longo desse tempo, que já vai para lá de duas décadas quase, ao longo desse tempo foi se criando uma consciência entre o que se precisa, o que se deseja, o que se quer e o planejamento necessário. Fomos aprendendo a sistematizar esse ciclo, a fazer uma ação política que mobiliza para dar continuidade a aquilo que se quer com princípio democrático. Toda essa pressão social, essa força social, esse controle social foi gerando uma desestabilidade. Já não são mais os coronéis, eles já não podem mais fazer o que querem, como querem, do jeito que eles querem.

A ação implementada imediatamente após a realização dos Fóruns, de entregar em cada prefeitura um *banner* com o registro de todas as propostas definidas coletivamente como prioridade, também se configurou como um elemento capaz de exercer pressão social para que os dirigentes municipais cumprissem com o prometido, conforme depoimento de Quartzó:

Nós fazíamos um *banner* com cada uma das propostas aprovadas e entregávamos ao prefeito eleito. E depois fazíamos uma reunião dentro do Município para ver como estavam as coisas. Teve um prefeito que pegou o *banner*, botou lá na reunião e disse: 'Olha, isso aqui foi feito, isso aqui foi feito, esse daqui não foi feito por causa disso, esse também não foi feito por causa disso, mas já está planejado, já dei entrada e tal.' Que coisa linda! Teve até um prefeito que estudou o processo de aprendizagem da criança, estudou o processo de alfabetização das crianças, para entender aquela sequência que elas fazem para representar a escrita. Ele estudou isso!

Ao relembrar situações vividas durante o processo, Quartzó também resgata a lembrança da fala de um dos prefeitos frente à constatação do que estava acontecendo no seu município:

Eu me lembro que uma vez eu estava conversando com um dos prefeitos, um dia ele chegou para mim e disse: “Rapaz, esse negócio da educação é uma coisa séria, a gente não sabe em que barril de pólvora a gente está mexendo. Porque eu estava fazendo o café da manhã em casa, chegou um grupo de estudantes do Fundamental querendo conversar comigo, eles disseram para mim que tinha que ver a merenda escolar porque não estava nada boa. Eu fiquei impressionado...”

Os depoimentos sugerem a criação de um experimentalismo participativo (SANTOS, 2002) a partir da escola. Em um terreno árido, em terras historicamente dominadas pelo autoritarismo, observa-se o fortalecimento da ação coletiva na luta pela definição das políticas educacionais dos municípios. Segundo o relato de Oliveira e Meireles (2012), a realização dos *Fóruns de Escolares*, do *Dia E* e a entrega do *banner* nas prefeituras começaram a promover a regulação social para a efetivação e continuidade das políticas públicas educacionais, pautadas nas reivindicações da comunidade. Para as autoras, garantir aos cidadãos o direito de dizer aos/às candidatos/as à gestão municipal o que desejam para si e para seus/suas filhos/as configurou-se como uma diretriz para as políticas educacionais locais, momentos em que a população toma posse de uma ação política para reivindicar o direito à educação. De acordo com Zen (2014), essas ações podem ser compreendidas como uma situação emblemática na luta pela requalificação da ordem política coronelista na região da Chapada Diamantina, pois evidencia o fundamento da ação política como uma negociação, que estabelece propósitos e responsabilidades a partir dos desejos da comunidade.

Além dos *Fóruns Escolares* e do *Dia E*, que passaram a ser realizados a cada 4 anos nos municípios do ADE da Chapada, uma outra iniciativa indica a necessidade dessas articulações acontecerem não apenas no período eleitoral, mas se tornarem efetivas durante o todo o processo de gestão municipal: a eleição das CAAFEs. As CAAFEs, cuja composição é escolhida ainda durante os *Fóruns de Educação*, passaram a assumir a responsabilidade de monitorar as ações das Secretarias de Educação quanto ao cumprimento daqueles compromissos assinados pelo prefeito no momento do *Dia E* (CRUZ, 2014). As comissões têm como ações previstas a realização de reuniões com os/as prefeitos/as eleitos/as e Secretarias de Educação para o acompanhamento das prioridades educacionais e a ida regular à câmara de vereadores/as para relatar o andamento das propostas.

No depoimento do professor Ônix, que atuou como representante da CAAFE do município de Ibitiara, as atribuições da comissão ficam evidentes, além da importância da mesma no monitoramento das propostas eleitas pela comunidade:

A gente olha as propostas que foram eleitas no Fórum de Educação e aí a gente vai, por exemplo, elencar aquilo que a gente acha que é para curto prazo, que é para já, aquilo que é para médio prazo e aquilo que é para longo prazo. A gente elenca as prioridades conversando e olhando para o que o município precisa. A gente também tem que analisar qual é o recurso que tem para alcançar as propostas, quanto vem de recurso, quais são as possibilidades. A CAAFE precisa ter essa sabedoria de elencar as coisas e orientar o gestor, lembrá-lo de como ele pode realizar.

Na fala da atual Secretária de Educação do Município de Iraquara, o processo de atuação da CAAFE também fica exemplificado:

A comissão passa esse período de quatro anos avaliando. Pega o documento com as metas eleitas pela comunidade, que fica exposto na Secretaria, e vai acompanhando. Nas reuniões realizadas, a própria comunidade escolar vai observando o que está sendo feito pelo prefeito.

Como destaca Cruz (2014), as CAAFEs se constituíram como um forte pilar na luta pela continuidade das conquistas educacionais alcançadas pelos municípios integrantes do Arranjo da Chapada. Segundo a autora, especialmente nos municípios em que as CAAFEs são mais atuantes, pode-se perceber certa inibição e trocas constantes nas políticas educacionais, pois, com a maior participação popular, os/as prefeitos/as e gestores/as locais acabaram dando a si mesmos pelo menos a chance de conhecer o que tem sido feito. No entanto, a luta não é fácil, pois demanda que as equipes das escolas e a comunidade estejam constantemente atuantes, caso contrário, dificilmente terão força suficiente para garantir a continuidade de ações diante de movimentos, mudanças e pressões políticas tão marcantes na gestão local (CRUZ, 2014).

De acordo com os registros de Cruz (2014, p. 116), a atuação e a composição de cada CAAFE pode variar de município para município, mas há um denominador minimamente comum, constituído pelos seguintes representantes: dois/duas alunos/as da rede pública; dois/duas professores/as de cada uma das etapas de ensino; um/a representante de funcionários/as; um/a gestor/a escolar da rede municipal; um/a gestor/a escolar do ensino médio; um/a coordenador/a pedagógico/a de cada uma das etapas de ensino; dois/duas representantes da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação; dois/duas representantes de pais; um/a representante de cada um dos conselhos (de Alimentação Escolar, Tutelar e do FUNDEB); um/a representante do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado da Bahia (APLB Sindicato); um/a representante do sindicato rural; dois/duas representantes da sociedade civil; e um/a representante das associações comunitárias. A organização da comissão e ações previstas são descritas a seguir:

Os membros da CAAFE começam a atuação selecionando dez propostas prioritárias definidas no Dia E, juntamente com o secretário de Educação. Duas ou três reuniões com o prefeito são realizadas anualmente para o acompanhamento das prioridades e a regulação das iniciativas que ainda precisam ser encaminhadas. Os membros da CAAFE vão duas ou três vezes ao ano na Câmara dos Vereadores para relatar o andamento das propostas prioritárias. O monitoramento envolve ainda a participação de todas as escolas e dos pais: cada escola faz a revisão das sugestões levadas ao Dia E que podem ser efetivadas no âmbito da direção e as que necessitam do apoio da comunidade. Os itens relacionados às salas de aulas e às escolas precisam ser assumidos pelas comunidades e colocadas em prática (INOUE; OLIVEIRA, 2016).

O modo de organização política instaurado a partir de 2004 nos municípios integrantes do Arranjo da Chapada pode ser bem compreendido por meio da entrevista concedida pela professora Granada, que acompanhou, enquanto pesquisadora e formadora do Projeto Chapada, encontros do *Dia E* e os *Fóruns Escolares*:

O que hoje é chamado de processo de *Mobilização Sociopolítica* dos municípios do Arranjo da Chapada nasceu, justamente, porque havia um receio muito grande de como seria a continuidade das ações daqueles doze municípios com a mudança, com a possível mudança de política. Então, esse trabalho de mobilização nasceu para tentar minimizar os impactos das descontinuidades das políticas educacionais. Mas, depois, isso foi se ampliando e acredito que mobilização política também é formação continuada. É incrível, é impressionante. Eu assisti alguns encontros. Incrível, você imagina um auditório, um salão, não era um auditório porque muitos municípios nem auditório tinham, mas um salão, às vezes o salão da igreja, sei lá, um salão, às vezes um calor infernal, com aquelas telhas *Eternit*, você imagina um salão imenso cheio de gente. Aí, tem lá na frente alguém que conduz, no início era sempre Cristal que fazia essa condução. Aí tem um *Datashow* projetado, tem uma pessoa no computador digitando. Na primeira fileira ficam os candidatos a prefeito, os candidatos a vereador sentados e aí se faz uma inscrição de quem vai falar primeiro. Aí, as pessoas vão falando, geralmente os representantes de cada escola vão lendo as propostas de cada escola e não é exatamente a proposta para melhorar a sua própria escola, mas propostas para melhorar a educação do município para compor o Projeto de Educação da próxima gestão. Olha que ousadia! Isso porque eles já fizeram os Fóruns nas escolas. Então, eles já tinham se reunido, já discutiram com alunos, com comunidade, com funcionários, com professores, com todo mundo, fizeram uma proposta. Aí, a cada proposta, a Assembleia vota se é ou não pertinente. Ou se faz algum ajuste. A pessoa que está lá digitando vai escrevendo quais as propostas aprovadas pela Assembleia. Às vezes, leva o dia inteiro nisso. Agora, inclusive, já começa com secretário de educação atual dando satisfações das propostas da gestão, do que foi feito, do que não foi feito. Aí, depois que o secretário da educação dá esse retorno, essa satisfação, então começam a discutir as propostas da próxima gestão. Os candidatos ficam quietos, eles não podem falar. Eu já vi situações que eles tentam se manifestar e quem está coordenando vai firme. Cristal era ótima nisso, vai firme dizendo: “Agora não é hora, você não foi convidado a falar, você foi convidado a escutar”. E dá um enquadramento, imagina o que é isso na Chapada, que é um lugar de uma política coronelista, um lugar que a gente sabe que as eleições muitas vezes se definem pelas apostas que se faz. Às vezes, nem é o candidato da pessoa, mas como ele apostou, ele faz de tudo para a pessoa ganhar, enfim. Então, você imagina uma situação dessa que o cara está ali e tem uma criatura, imagina uma mulher dizendo: “Não, agora não é hora de você falar, você não foi convidado a falar, você só foi convidado a escutar”. Na Assembleia, às vezes, dá briga, dá discussão, porque a Assembleia concorda, discorda, enfim. Aí, quando chega mais ou menos umas três, quatro horas da tarde, a pessoa que estava digitando, lê tudo que compõe o documento. Vota-se mais uma vez se concordam

com tudo que está naquele documento. São impressas várias vias do documento, e os candidatos a prefeitos são convidados a assinar publicamente aquele documento e se comprometem a realizar todas aquelas ações caso sejam eleitos. E, depois disso, se elege a CAAFE, que é a Comissão de Avaliação das Ações do Fórum de Educação, que é a comissão que vai acompanhar as ações, se o que foi deliberado lá de fato aconteceu, se estão sendo cumpridas ou não. Quando a gente conta que isso acontece, parece surreal. Porque, de fato, quando a gente pensa no perfil político que a Chapada tem e no que acontece, de fato, é incrível. E isso é formação política, isso é ensinar a comunidade a se posicionar.

O modo como o processo de *Mobilização Sociopolítica* se organizou em um dos municípios é assim relatado pela coordenadora pedagógica Rubi (Anexo 2), atual integrante da equipe técnica da secretaria de educação:

Então, nos anos de campanha eleitoral, de mudança de gestão municipal, a comunidade educativa se reúne para avaliar, analisar quais foram as conquistas daquele período, quais são as demandas ainda existentes, quais são as necessidades da escola, quais são as necessidades da educação local, e a gente entende que isso não pode ser respondido apenas pela Secretaria de Educação, mas a escola que tem essa legitimidade. As pessoas que fazem a escola, a comunidade escolar que tem essa legitimidade, essa voz precisa ser escutada. Então, primeiro o movimento de chamamento dos gestores escolares, diretores, coordenadores pedagógicos que são as pessoas que cada escola vai mediar esse debate, essa escuta da comunidade. Então, novamente se reúne essa equipe para trazer a luz, a importância novamente de retomar esse momento de fazer essa avaliação, de fazer essa escuta. E aí em cada escola, cada equipe de gestão ali se incube dessa liderança de fazer esse convite, enfim, esse chamamento da sua comunidade local para esse momento de escuta. Então, se agenda um dia, e as pessoas vão até a escola, os pais, os estudantes, já fazem parte ali daquela escola, professores, demais apoiadores, colaboradores da escola, outras representatividades também locais. Em cada comunidade onde há associações, enfim, onde há representações outras religiosas, enfim, quanto mais diversas a reunião melhor. E nesse dia se busca responder uma pergunta que todos nós queremos para uma educação de melhor qualidade na nossa escola, aqui no nosso território, no nosso povoado, na nossa comunidade. Mediados por essa pergunta, norteados por essa pergunta, as pessoas vão trazendo, vão olhando para diversos campos que passam desde as questões pedagógicas. E aí é interessante porque normalmente se pensa que sobre o pedagógico só tem autoridade para falar os professores, de fato, os professores têm uma voz importante, têm uma autoridade mesmo, porque são cientistas da educação. Mas é bacana a gente ouvir os alunos falando sobre as aulas, os pais também apontando coisas da sala de aula, muitas vezes, como eles veem as atividades, de como eles veem o processo e dizendo de coisas que eles acham que podem melhorar. Além das questões pedagógicas, tem também as questões que passam pela infraestrutura, isso aparece muito as questões mais da ordem material, da ordem de infraestrutura, de demandas de recursos dessa natureza. Então, de modo geral isso, questões pedagógicas, questões de formação, questões de infraestrutura. E se faz, então, um documento a partir dos apontamentos feitos ali por cada comunidade. E esse registro dos minifóruns a gente pede que as pessoas registrem, das mais variadas maneiras para que se possa guardar a memória desse processo. É feito, então, uma primeira versão, ou melhor dizendo, a versão da escola, escrita da escola. E cada escola encaminha isso para a Secretária da Educação, órgão que recebe essas escritas, esses documentos vindo de toda Rede. E no dia do Fórum, as pessoas vão com suas propostas em mãos, e tem um momento, então, de se debater, de discutir isso, as propostas. E os estudantes, os pais, as pessoas da comunidade, enfim, ali presentes trazem aquilo que ficou pactuado entre eles. E a comunidade presente vota. Isso é colocado, submetido. Então, acontece a escuta das pessoas que estão ali, é algo que a comunidade legítima

como importante de fato, como valioso, como necessário de fato. Havendo votação expressiva de uma determinada proposta, então, ela é aprovada, ela é escrita como uma demanda da comunidade de Boa Vista do Tupim. Esse documento é escrito ali na presença de todo mundo. E, ao final, o documento é impresso e os candidatos a prefeito. E a partir disso, também é eleita ali uma comissão, que é chamada CAAFE, que conta com a representatividade de toda comunidade. Então, tem representação de diversas, não só da comunidade da escola em si, mas da comunidade mais ampla: sociedade civil organizada, de igrejas, de conselhos, tudo que você possa imaginar, quer dizer, os interessados pelo trabalho da educação que estiverem presentes representados podem se inscrever para fazer parte dessa comissão. E essa comissão tem a finalidade de, ao longo do processo, acompanhar se aquelas propostas vão ser cumpridas ou não. É isso em linhas gerais o que acontece.

Os relatos são um testemunho da ousadia e rebeldia impregnadas nesse modo de organização política que parece se contrapor aos mandos autoritários historicamente vigentes da região. Infere-se a emergência de uma aprendizagem democrática por parte da população, uma formação política dos/as educadores/as, uma participação criada e aprendida, mas que não se teceu sem embates, conflitos e contradições. A ousadia dessa luta, permeada de ameaças e combatida com coragem, fica estampada nas falas do professor Ônix e da professora Cristal. Luta de tornar concreto um sonho político, obrigando a vivência de experiências arriscadas (FREIRE; SHOR, 1986).

Então, não foi fácil. Contando assim, acham que é fácil [...] Mas eu já tive ameaças até de políticos dizendo que eu tinha que deixar aquilo, porque se eu ficasse mexendo não iria ser bom para mim. Eu prontamente me virava e dizia: “Por que não vai ser bom para mim? O que vai acontecer?”

Eu cortei o microfone de um político uma vez. Ele quis mudar a regra. Eu falei: "Não, você não vai mudar a regra". Ele falou: "Vou"; Eu disse: "Não vai!". Ele ficou enlouquecido comigo porque eu não deixei! Ele esperneou, digamos assim, mas respeitou. Então, tem que ter essa coragem.

O trecho de um poema escrito por um professor, membro da CAAFE do município de Ibitiara, que está exposto na pesquisa realizada por Cruz (2014, p.114) demonstra o sentido atribuído às ações políticas vividas por um cidadão da Chapada. O poema se constitui como expressão da cultura e do território do sertão, expressão da luta coletiva pela educação, força do poder de decisão de um povo, um manifesto de esperança:

Nesta terra onde o sol brilha forte,
Um grupo unido vive cheio de esperança,
Para construir uma educação de qualidade,
Fortalecendo o ensino através dessa aliança.

Que surgiu para unir as nossas forças,
Criando laços em todas as comunidades.
Uma luz que veio para brilhar em chão baiano,
Despertando nossas potencialidades.

Acreditando na força desse povo,
Dá a ele o poder de decisão.
Porque igualdade se faz com liberdade,
E com a força que brota da união.

Através da CAAFE nós podemos conseguir:
Boas escolas para todos, ensino de qualidade, enfim.
Profissionais bem remunerados
E demais conquistas que ainda estão por vir.

Juntos, venceremos essa batalha,
Batalha de um grupo lutador.
Que com fé em Deus e em seu braço forte,
Aprendeu a lutar com muito amor.

Queremos dessa luta a vitória,
Nossos sonhos sendo realizados.
A esperança que faz essa aliança,
Fazendo dessa terra uma terra sustentável

Trabalho feito com muita garra e com muita determinação.
Cheio de responsabilidades, de muito amor e de muita dedicação.
Porque Justiça, liberdade e igualdade,
É o almejado progresso que faz o verdadeiro cidadão.

(Ricardo Oliveira - Membro da CAAAFE de Ibitiara)

Os substantivos e sentidos empregados pelo educador/autor do poema podem indicar trilhas de uma luta social emancipatória. Necessidade de agregar forças, procurar alianças e articulações contra formas de exclusão e opressão de modo a potencializar ações transformadoras e utópicas (SANTOS, 2016). A leitura atenta às linhas e entrelinhas desse poema/manifesto pode indicar um modo de se fazer política no sertão baiano, uma política que precisa ser compreendida, como propõe Chauí (2020), não como uma questão técnica de eficácia administrativa e militar, mas como uma ação coletiva quanto aos direitos da própria sociedade de participar, considerando que todo cidadão tem competência para opinar e decidir.

A luta proferida pelas palavras do poema por “escolas boas para todos, ensino de qualidade” e “por profissionais bem remunerados” remete aos anseios de Ponce (2018), que aponta que, para ensinar/aprender e aprender/ensinar, para reproduzir/produzir conhecimento/ensinagem/aprendizagem, para criar currículo, há de se ter boas condições

peçoais e boas escolas e, logicamente, vida digna. Os elementos do poema indicam as discussões posteriores a serem realizadas sob a luz da justiça curricular, considerando a necessidade de pensar, de construir, de criar coletivamente o currículo, confiando nos sujeitos escolares e levando em conta as experiências históricas democráticas e emancipatórias (PONCE, 2018).

2.3 Itinerários, armadilhas e obstáculos: andanças trilhadas pelo ADE da Chapada

Os resultados⁵⁴ educacionais alcançados pelos 12 municípios integrantes do Projeto Chapada, no período de 2000 a 2004, começaram a ser divulgados no contexto educacional baiano, chamando atenção dos demais municípios da região. Segundo Ribeiro (2014), as principais conquistas desse arranjo territorial estavam relacionadas ao enfrentamento do trabalho infantil, da evasão escolar, da repetência; à coleta e sistematização de dados escolares; e à implantação da cultura da formação continuada. De acordo com pesquisa realizada pela autora, foi possível observar avanços significativos em todas as séries do Ensino Fundamental no que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabético, com realce para os excelentes índices da 1ª série, alterando a lógica de naturalização da reprovação escolar já no início da escolaridade. A repercussão dos resultados alcançados fica evidente no depoimento de Quartzito:

E a coisa foi ficando forte, forte, forte... Eu me lembro que um dia fizemos uma reunião que tinha uma quantidade bem grande de prefeitos, de secretários de educação. E veio um cara de Brasília porque ele queria saber o que estava acontecendo na Chapada porque a Prova Brasil aqui tinha sido boa, inclusive tinha um “lugarzinho aí” chamado Boa Vista do Tupim, que estava num nível de escola particular de São Paulo. Teve um povoado de Ibitiara, esqueci o nome do povoado agora, que teve um índice assim muito alto, e era povoado da zona rural, e aquilo me emocionava muito.

A divulgação de tais conquistas disseminou-se pela região, impulsionando, em 2005, o ingresso de 15 novos municípios na rede do ADE, dentre eles: Itaberaba, Andaraí, Iaçú, Itaetê,

⁵⁴ Um exemplo de divulgação do trabalho desenvolvido aconteceu, segundo Zen (2014), em 2004, quando os/as profissionais de Boa Vista do Tupim foram surpreendidos com o Prêmio Além das Letras, concedido pelo Instituto Avisa Lá, que destacou boas práticas de formação desenvolvidas por equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação das cinco regiões do país. Naquele ano, os/as profissionais tupinenses foram reconhecidos como destaque na região nordeste na formação de professores alfabetizadores (ZEN, 2014, p. 119). Oliveira e Meireles (2012) também destacam alguns resultados atingidos após os primeiros anos do Projeto Chapada: avanço de mais de 15% nos resultados referentes à construção do sistema de escrita das crianças no primeiro e segundo ciclos escolares (respectivamente, primeiro e segundo anos e terceiro e quarto anos na nomenclatura atual); redução de 10% no índice de evasão escolar; maior participação dos pais em reuniões organizadas pelas escolas; melhorias significativas na ambientação do espaço de sala de aula.

Utinga, Wagner, Morro do Chapéu, América Dourada, Bonito, Carfanaum, Miguel Calmon, Piritiba, Tapiramutá, Ouriçangas e Irará⁵⁵. Conforme detalhado anteriormente, o Projeto Chapada nasceu na Associação de Pais, Educadores e Agricultores da Caeté-Açu (Municípios de Palmeiras), uma vez que toda parte jurídica e financeira acontecia via associação (Cruz, 2014).

No entanto, o aumento da rede de integrantes do ADE, que passou a ser composta em 2005 por 27 municípios, trouxe desafios para a gestão do Projeto em função da administração dos recursos, prestação de contas e fragilidade dos termos de convênio assinados entre os municípios, como pode ser percebido por meio do depoimento de Turmalina (Anexo 1), que assumia toda a parte logística de execução das ações:

Inicialmente, o Projeto estava vinculado à Associação de Pais e Agricultores de Caeté-Açu no Capão. A gente recebia talão de cheques assinados pelo presidente e pelo tesoureiro da associação. Um talão de cheque assinado todinho e entregavam na mão da gente. A gente andava com esse talão de cheque assinado. Era uma loucura. Os cheques eram cruzados, todos eram nominais, mas era um risco, um risco grande. Também celebrávamos um termo de convênio entre os municípios, mas era muito frágil, era um risco para os municípios. Então, o grupo gerenciador do Projeto acabou trazendo essa temática da formalização na mesa. O que vamos ser? Vamos ser um Instituto? Vamos ser uma Oscip? Vamos ser uma ONG? O que vamos ser?

Os questionamentos observados no depoimento revelam a falta de uma estrutura jurídica e legal que viabilizasse e organizasse o regime de colaboração horizontal, o associativismo territorial, tal como estabelecido entre os municípios da Chapada. Segundo Lima e Neves (2018), a crescente adesão de municípios à rede do Projeto fez surgir o debate sobre a necessidade de institucionalização do trabalho. Desse modo, um grupo constituído por representantes das Secretarias de Educação, associações locais e educadores/as definiu pela constituição de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)⁵⁶, dando início à elaboração do estatuto do que veio a ser o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP). Segundo Cristal (Anexo 1), o trabalho que acontecia de maneira ainda informal, já não “cabia mais” na Associação de Pais, Educadores e Agricultores da Caeté-Açu:

⁵⁵ Dentre os 15 novos municípios, dois estavam localizados no semiárido baiano: Irará e Ouriçangas.

⁵⁶ De acordo com Cruz (2014), as Organizações da Sociedade Civil, que fazem parte do terceiro setor, ou seja, não governamentais, são reguladas lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Se uma OSCIP quiser ser reconhecida como tal, precisa constar em seu estatuto determinados pré-requisitos previstos e detalhados pela legislação que serão analisados pelo Ministério da Justiça e, caso aprovados, a organização passará a receber a qualificação (CRUZ, 2014).

Ainda era um grupo bem informal. A gente fazia parte da associação de pais de Caeté-Acú. Só que já não estava mais cabendo na associação isso tudo. Por isso criamos o Instituto Chapada.

De acordo com Cruz (2014), a constituição do ICEP foi a forma institucional encontrada pelo grupo de atores da região para manter o programa funcionando, solidificando-se e expandindo-se, pois, ao longo dos anos, consideraram que era preciso ter outra personalidade jurídica, que pudesse contemplar todas as ações que estavam sendo realizadas no território. A opção encontrada pelo grupo gestor do Projeto Chapada de institucionalização de uma OSCIP não foi feita, no entanto, sem conflitos e contradições, como é demonstrado no depoimento de Cristal:

O Projeto Chapada precisou se constituir como uma organização social. A gente achou mais adequado porque dava um formato mais democrático de participação, ainda que tivéssemos um conselho gestor. Tivemos muita discussão se nós íamos ou não formar uma organização social. Porque a gente tinha muito medo, eu tinha receio de que, ao se tornar uma organização social, a gente perdesse o *feeling*, a coisa viva orgânica do que precisa. E nos primeiros anos do Instituto não foi fácil para mim, não. Porque realmente tinha que me adaptar a uma série de coisas, não foi fácil mesmo.

O medo expresso no depoimento revela o desafio de se constituir enquanto OSCIP e manter os princípios públicos e colaborativos originais da iniciativa. Para isso, segundo Zen (2014), foi criada uma estrutura organizacional que fosse capaz de respeitar a natureza coletiva e participativa do Projeto Chapada, garantindo a sua legitimidade perante a comunidade e a proposição de novas frentes de atuação. Dessa forma, ressaltam Lima e Neves (2018), a intenção de manter a participação coletiva como base nas decisões pode ser percebida na decisão de fundar o ICEP priorizando diferentes instâncias decisórias: a assembleia de sócios-fundadores, composta por todos/as que participaram das resoluções sobre o Instituto; o Comitê Estratégico, composto pelas Secretarias de Educação dos municípios membros; e a Comissão Permanente de Avaliação do Projeto Chapada, composta por dois profissionais da área de educação de cada município.

A preocupação em manter uma estrutura de base ligada aos atores regionais pode ser percebida na fala da advogada Opala (Anexo 1), que ingressou na rede do ADE da Chapada para prestar assessoria jurídica ao ICEP. O depoimento também retrata a inexistência de uma legislação específica que pudesse regulamentar a formalização do associativismo municipal em educação, o que impulsionou, à época, a constituição do Instituto Chapada:

O Instituto Chapada se formou numa configuração muito interessante. Em nível de associados, você tem um conjunto de pessoas locais, que eram aqueles secretários de educação, aqueles que estavam envolvidos ali localmente. Então, ela traz a força de uma construção de base para o Instituto. Isso fez o Instituto Chapada se manter preservando a sua identidade, a sua particularidade.

O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa nasceu como a formalização de um Arranjo. O Arranjo seria uma associação entre os municípios. Mas só que não existia um suporte legal para isso, não tinha legislação nenhuma a respeito. Até hoje não tem uma configuração jurídica regulamentada para a formação dos Arranjos. Então, a criação do Instituto com essa finalidade foi uma grande inovação.

Assim, do ponto de vista da organização institucional e operacional, o Arranjo da Chapada passou a ter uma estrutura associativa em que a liderança era assumida pelo ICEP no gerenciamento das ações. Segundo Cruz (2014), o relacionamento entre o ICEP e as prefeituras passou a ser formalizado via Termo de Parceria, seguindo a regulamentação e os processos indicados pela lei que regulamenta as OSCIP, precisando também estar em consonância com as determinações do Tribunal de Contas do Estado da Bahia. De acordo com a pesquisa realizada pela autora, o ICEP é visto pelos membros do Arranjo como um ator *de dentro*, que surgiu no território e dele faz parte, tendo como propósito atuar como um agente de articulação e fomento do ADE da Chapada Diamantina. O trecho a seguir, exemplifica como o trabalho ficou organizado:

É o Icep, enquanto parceiro técnico e articulador do Arranjo, que fomenta a organização das agendas, integra os municípios e articula as ações formativas para os membros do Arranjo, de acordo com as necessidades e fragilidades apresentadas por cada um dos municípios. A partir dessas demandas é criado um plano de trabalho que se adequa a cada necessidade, e a parceria é formalizada por meio do termo de pactuação de compromisso de se manterem juntos, num rateio entre os municípios do território. Além desse termo de parceria, o ADE conta também com um regimento interno (INSTITUTO POSITIVO, 2021, p. 8).

Apesar de ter surgido com a intenção de organizar a articulação entre os municípios do Arranjo, observa-se que o ICEP acabou assumindo lugar de protagonismo na condução das decisões. Como concluiu Cruz (2014) em seu estudo, a estratégia encontrada de criação de uma OSCIP com reconhecimento local e legitimidade jurídica, o ICEP, foi importante para vencer algumas dificuldades, tais como contratação de serviços, profissionais, obtenção de recursos e sistematização da metodologia, mas não foi suficiente para garantir a coesão, a autonomia e a manutenção da cooperação estabelecida entre os municípios.

De acordo com algumas entrevistas realizadas, o ICEP⁵⁷, que foi criado com a intenção de sistematizar e gerenciar as ações do ADE da Chapada, acabou assumindo lugar de

⁵⁷ O ICEP, após ser fundado com o objetivo de atuar no Arranjo da Chapada, acabou expandindo sua atuação

ator central diante do enfraquecimento da participação de muitos municípios que não conseguiram permanecer com o mesmo engajamento demonstrado no início do Projeto Chapada, em que a participação coletiva e mobilização dos prefeitos foi crucial. Acerca do tema, Madrepérola, Larimar e Opala testemunham respectivamente:

A minha percepção é que no início nós não nos diferenciávamos, enquanto município, enquanto Projeto Chapada, enquanto Instituto. A gente era misturado [...] Mas depois foi virando dependência, a dependência de alguém que vai captar recurso, de alguém que vai mobilizar, de alguém que vai montar o plano. Foi necessário compreender que o ICEP tinha que assumir o lugar de fomentador, de incentivador, de mobilizador desse espaço de colaboração. Mas não poderia assumir o lugar do município.

Porque, por exemplo, o ICEP acabou ficando no centro, quem faz a gestão deste Arranjo é o ICEP. Quando, na verdade, esses centros deveriam ser os municípios. Os municípios ainda não são fortes o suficiente para compreenderem que tudo que eles construíram, só construíram porque estavam juntos. Eu acho que faltam alicerces para sustentar essa questão dos municípios.

Então, o Instituto Chapada acabou ficando como uma grande mãe. Eu vejo essa relação aí dentro. Daí o grande desafio de autonomia para esse filho que seria o próprio Arranjo. Os municípios que compõem esse Arranjo se tornaram por vezes muito dependentes do Instituto Chapada. E tem dificuldade de olhar e seguir se aprofundando nessa ferramenta de gestão que é o Arranjo.

Apesar da centralidade assumida pelo ICEP na condução do Arranjo, existem investimentos no sentido de que todos/as os/as secretários/as e dirigentes municipais de Educação atuem nesse papel de articuladores/as e líderes da iniciativa. De acordo com os documentos publicados, os/as secretários/as se reúnem periodicamente, em encontros técnicos e formativos, sendo os/as principais responsáveis pela gestão dos projetos, acompanhando, junto com a equipe técnica do ICEP, os desafios e os avanços obtidos (INSTITUTO POSITIVO, 2021).

Mesmo com tais esforços, na percepção das entrevistadas, no início do Projeto Chapada existia um maior engajamento e participação dos governos municipais que, em muitas localidades, perderam a força em função das transições das gestões em períodos de eleições e das acirradas disputas políticas na região. Conforme aponta Cruz (2014), até mesmo os municípios que conseguem ter forte participação popular nos fóruns e no processo

para outros municípios baianos, sendo fomentador do ADE do Agreste Litoral Baiano e estabelecendo parceria com a Prefeitura Municipal de Salvador (2015 a 2021), Camaçari, Vitória da Conquista e outros municípios brasileiros de Pernambuco e Alagoas. (AMADO E GENTILE, 2017). O ICEP conta com um Conselho Diretor, constituído por três diretorias (Pedagógica, Executiva e de Relações Institucionais), além da equipe da coordenação pedagógica, administrativa, financeira, comunicação e produção logística. As decisões do Instituto são definidas de forma colaborativa pela Assembleia e Conselho Consultivo, por meio de uma gestão colegiada e participativa (INSTITUTO POSITIVO, 2021).

de *Mobilização Sociopolítica* encontram dificuldade em combater totalmente as idas e vindas causadas pelas trocas na gestão municipal. Tal fato reforça as preocupações de Saviani (2010, 2014) de que é preciso criar condições para que as relações interfederativas não sofram pela descontinuidade gerada pelas trocas dos governos, devendo o regime de colaboração em educação ser uma política de Estado, acima de disputas políticas para a garantia do direito à educação.

A fragilidade na continuidade das ações de cooperação entre os municípios do ADE da Chapada pode ser percebida diante do número flutuante de adesão à rede. Em 2002, o grupo era composto por 12 municípios, passando para 27 em 2005 e chegando a ter 32 municípios em 2010⁵⁸. Em 2021, o grupo voltou a ter 12 municípios⁵⁹ integrando a iniciativa, tendo como principal objetivo a articulação em torno da formação continuada dos educadores da região e o fomento à mobilização sociopolítica pela educação. Tal flutuação pode exemplificar que a prática cooperativa intermunicipal em educação pode estar atrelada muito mais a uma política de governo do que necessariamente a uma política de Estado capaz de regulamentar e fomentar o associativismo territorial em educação.

Segundo Zen (2014), as idas e vindas de municípios integrantes da rede demonstram que, apesar dos esforços no sentido de promover ações políticas de caráter democrático e cooperativo nos municípios da Chapada, ainda prevalece em vários lugares a cultura política do coronelismo como poder de opressão e dominação. Reforçam-se as constatações de Araujo (2010) de que o jogo de interesses das elites políticas na cultura brasileira pode dificultar sobremaneira práticas cooperativas em educação.

Outro desafio vivido pelo ADE da Chapada está vinculado ao financiamento das ações. Com o surgimento do ICEP, a iniciativa continuou a possuir um modelo de financiamento partilhado entre as prefeituras, que assumiam os custos relacionados à formação continuada dos educadores por meio de rateio. Segundo Cruz (2014), o financiamento partilhado das ações formativas diminui o investimento individual por prefeitura, o que viabiliza a participação dos municípios de pequeno porte nas formações, uma das grandes vantagens da experiência colaborativa. Conforme aponta Nicoletti (2014), com a municipalização do ensino, os pequenos municípios, mesmo contando com recursos do FUNDEB, continuam apresentando dificuldades financeiras para a execução das políticas

⁵⁸ De acordo com Gouveia (2012), em 2009, mais quatro municípios baianos aderiram à rede: Andaraí, Marcionílio de Souza, Mundo Novo e Santanópolis e, em 2010, aconteceu a adesão de Pindobaçu. Alguns municípios localizavam-se em regiões próximas à Chapada Diamantina.

⁵⁹ Municípios em 2021: Andaraí, Boa Vista do Tupim, Cafarnaum, Curaçá, Ibitiara, Iraquara, Gentio do Ouro, Marcionílio Souza, São Félix do Coribe, Seabra, Souto Soares e Wagner.

educacionais. Assim, as ações por meio do ADE podem facilitar o desenvolvimento de alguns programas que não seriam viáveis a partir de uma atuação isolada.

No entanto, o financiamento partilhado advindo dos municípios é insuficiente para a manutenção de todas as ações, demandando outras fontes externas de financiamento, destinadas a apoios para projetos específicos. Em função de tal demanda e escassez de recursos, definiu-se como regra que os financiamentos externos seriam feitos sempre via ICEP e nunca diretamente aos municípios (AMADO; GENTILE, 2017). Dessa forma, a manutenção da iniciativa torna-se aberta a investimentos de instituições privadas.

Vale salientar que o próprio processo de formalização do Instituto foi fomentado pelo *Programa Crer pra Ver/Natura*⁶⁰, que, desde o início, destinou verbas, apoiou e acompanhou de perto as ações do Projeto Chapada. Atualmente, segundo depoimentos coletados, a principal fonte de recursos para a manutenção do Arranjo dá-se pela contribuição direta dos municípios, que chegam a cobrir 70% dos custos envolvidos. Os demais 30% são captados a partir de agentes externos. Destaca-se que o Arranjo nunca contou com nenhum convênio ou parceria com os Governos Federal e/ou Estadual.

A agenda trazida pelas parcerias privadas que apoiaram e continuam apoiando financeiramente o ADE da Chapada gera contradições, negociações e conflitos, revelando que o financiamento empresarial na educação (FREITAS, 2018) não se dá sem interesses. Estabelece-se, neste caso via ADE, uma complexa mistura entre Estado, mercado, filantropias e educação (AVELAR; BALL, 2017). Nas palavras de uma das educadoras entrevistadas, tais conflitos de interesse e a imposição de pautas evidenciam-se:

As parcerias com algumas instituições privadas são extremamente complexas porque toda vez que uma instituição privada chega para apoiar, ela não chega sem interesses. Ela chega para apoiar querendo impor a sua marca, o seu perfil, seu próprio projeto. Então, isso também é complicado. Essas negociações são muito difíceis. Eu teria alguns exemplos. Lembro que em uma determinada altura, um parceiro privado desde o início do Projeto Chapada, disse: “A gente tem esse projeto aqui, vocês vão ter que implementá-lo”. Só que o Projeto tinha uns jogos para alfabetização contrários à nossa concepção. Na hora que a gente recebeu o material, que a gente abriu aquela caixa daqueles jogos, a gente disse: “E agora? O que faz agora? Como se sobrevive sem o dinheiro desse parceiro? Não dá para sobreviver sem ele. Ainda não dá.” Mas a gente iria ferir alguns princípios pedagógicos, iria ferir a nossa própria concepção em nome de um determinado recurso? Então lidar com isso é muito difícil. Mas o ICEP é bom de briga. A gente fez um parecer, uma ousadia pura. A gente fez um parecer sobre o que a gente entendia, o que a gente achava daqueles jogos, dizendo que o que estava proposto a gente não concordava e não tinha condições de colocar em prática. Depois disso, na verdade, eu acho que

⁶⁰ Segundo Zen (2014), o Programa *Crer pra Ver*, que passou a ser de responsabilidade exclusiva da Natura Cosméticos Ltda., constituiu-se como o principal parceiro técnico e financiador do Projeto Chapada até 2010, quando o ICEP passou a contar com outros parceiros privados como Instituto Península e Itaú Social.

eles acabaram desistindo da gente. Devem ter pensado: “Deixa elas, são muito complicadas, deixa elas fazerem do jeito que elas querem e pronto. Então, é isso, essa tensão aí o tempo inteiro”.

O relato indica uma disputa de poder pela definição da agenda da educação com forças desproporcionais. De um lado, uma rede de pequenos municípios periféricos, articulada a partir da atuação ousada de educadores e educadoras de escolas públicas que buscavam alternativas para a transformação da realidade vivida, e, do outro lado, um grande grupo empresarial com a força do capital para ditar seus modos e prioridades. Uma disputa enfrentada com consciência e resistência. No entanto, vale destacar que a firmeza e resistência manifestadas no relato parecem alicerçadas em uma sólida formação pedagógica-política das educadoras do ADE da Chapada, formação que possibilita uma consciência crítica em relação a propostas que divergem das suas concepções, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização.

Ainda sobre a consciência crítica em relação à participação das parcerias privadas no Arranjo e na atuação do ICEP, nota-se, na fala da professora Cristal, a preocupação em estabelecer limites frente às disputas estabelecidas:

Buscamos deixar claro que eles estavam ali para um apoio financeiro, mas que o apoio financeiro viria na condição de estruturar um trabalho que é nosso. Foi o Arranjo, foi o ICEP que construiu sua metodologia, sua equipe, organizou seus formadores e profissionais, quem fez isso fomos nós. A gente não deixa esse lugar.

Nas palavras de Opala, a força da participação social e a rede de educadores e educadoras em torno do ADE da Chapada e do ICEP são elementos que contribuem para que o trabalho consiga ser mantido em seus fundamentos e princípios, apesar dos interesses do capital.

A gente sabe que é um grande desafio porque a força do capital vai seguindo, vai ditando, vai se apropriando de tecnologias produzidas muitas vezes pela sociedade civil, pelas organizações sociais que dependem do capital muitas vezes. Eu acho que no caso do Instituto Chapada esses limites são desenvolvidos de uma forma bastante orgânica, em função dessa característica maravilhosa que é ser, na verdade, uma grande rede de educadores. E essa grande rede de educadores criou uma metodologia. Essa coisa de você ter essa espiral, que você colhe ali da base. Eu acho que esse é o grande centro que consegue manter o trabalho, manter muito mais limpa essa relação, essas influências que vêm de fora e para onde o grande capital que levar. Eu acho que é esse redemoinho, é esse eixo que faz pulsar, a construção de saberes partindo de um olhar que vem lá da base, que vem do social.

As resistências evidenciadas no ADE da Chapada revelam a importância de uma atuação vigilante no que se refere aos interesses das instituições privadas nas parcerias com os municípios. Observa-se, a partir dos relatos anteriores, certa consciência em relação à disputa estabelecida em torno das definições educacionais, possibilitando oposições e lutas. No entanto, evidencia-se a fragilidade do regime de colaboração brasileiro que não encontra amparo em políticas de Estado capazes de financiar e regular a articulação das ações entre os entes federados. Uma relevante constatação, a partir das entrevistas e investigações realizadas, é a ausência da cooperação vertical entre o Arranjo da Chapada e o governo estadual, o que poderia ser um importante fomento para o associativismo territorial e fortalecimento da colaboração intermunicipal, estabelecendo critérios para a participação de organizações externas.

Tal sinalização corrobora as investigações de Lima e Neves (2018) ao destacarem que, apesar do caso de o ADE da Chapada Diamantina ser considerado um modelo exitoso de organização cooperativa, há uma flagrante necessidade de ações coordenadoras e indutivas da União e dos estados, que, no caso da Bahia, no plano intergovernamental, têm um inexpressivo papel na articulação federativa com os municípios⁶¹. O caso da Chapada atesta que o quadro dos pequenos municípios ainda permanece frágil no que se refere a ter recursos suficientes para gerenciar políticas educacionais que demandem esforços intermunicipais, tendo na parceria com setores privados potenciais atravessamentos de interesses para delinear esse modo de cooperação federativa (ARAUJO, 2017; STRELEC, 2017).

A existência de certa tensão na articulação das ações do ADE da Chapada Diamantina com o governo estadual e com a União é destacada por Cruz (2014), ao relatar que, no início da experiência, muitos municípios não aceitavam programas externos das outras instâncias governamentais por considerarem serem imposições que não dialogavam com suas realidades. De acordo com a autora, para que os programas externos fossem eventualmente aceitos na Chapada, deveriam ser coerentes com as propostas e com a concepção de educação que estavam sendo formadas localmente; o que era raro de acontecer, pois, segundo registros, muitos dos programas oferecidos (pelo MEC ou governo do estado) não dialogavam com o contexto e necessidades reais do território (CRUZ, 2014, p. 108).

⁶¹ No ano de 2021, o governo da Bahia, ligado ao Partido dos Trabalhadores (PT), começou a discutir um projeto de lei para estruturação de um Sistema Estadual de Educação, através de um seminário formativo, que contou com a participação de representantes de universidades, movimentos sociais, sindicato de professores, Conselho Estadual de Educação, etc. Maiores informações em: <https://www.youtube.com/watch?v=9ICoeX3IXww>. Acesso em: 20 set. 2021.

A tensão na relação com o governo do estado foi destaque na fala de Cristal, ao relatar uma reunião realizada com o governador⁶², que questionava o motivo dos municípios da Chapada não terem aderido a um determinado programa estadual:

Tivemos, em um determinado momento, uma reunião com o governador. No meio da reunião, ele pegou o mapa da Bahia, botou em cima da mesa e questionou: “Essa mancha branca aqui é a Chapada, que não aceitou o programa Pacto da Educação do estado da Bahia. Isso aqui não vai resolver nunca?” Ele contou a história dele, nós contamos a nossa versão[...].

O questionamento “Isso não vai resolver nunca?” reforça as preocupações de Cury (2010) sobre a complexidade inerente ao modelo federativo cooperativo, que demanda negociações, articulações recíprocas e dialogais entre os entes federados (CURY, 2012). Também reforça a constatação de Araujo (2010, 2018) de que, diante das comuns disputas entre o nacional e o local na cultura política brasileira, urge a necessidade de regulamentação do regime de colaboração, articulado a partir de um Sistema Nacional de Educação e de Sistemas Estaduais de Educação que criem reais condições para a construção de políticas educacionais de médio e longo prazo (SAVIANI, 2010).

A falta de articulação entre o ADE da Chapada e o governo estadual fica evidente no seguinte depoimento do Secretário Municipal de Educação do município de Wagner (Anexo 2), que atualmente atua como representante do Arranjo:

Na verdade, nosso diálogo do ADE com o [governo do] estado é nada, eu posso dizer que é nada. O diálogo com o [governo do] estado se dá mais via Undime. Mas não é um diálogo direto, não é a Chapada direto com o [governo do] estado, mas a gente fala para Undime Bahia e a Undime Bahia fala para o [governo do] estado. Então, a gente não tem esse contato direto. Talvez, se a gente conseguisse fortalecer o ADE da Chapada, isso fosse possível. É como se o ADE da Chapada fosse muito informal, vamos assim dizer. Talvez essa seja a visão que se tem. Mas independente do ADE, essa comunicação, esse regime de colaboração ele está muito longe daquilo que propõe a Constituição e que propõe o Plano Nacional de Educação, está bem longe.

A percepção quanto à informalidade do Arranjo e à pouca força que possui na articulação com o governo estadual reforça as preocupações já destacadas pelo GT da SASE, de que a não institucionalização em termos jurídicos da experiência pode fazer com que não

⁶² O Programa Pacto Pela Educação foi lançado pelo governo de Jaques Wagner em 2011, com o objetivo de estabelecer metas para a alfabetização no estado a serem cumpridas em três anos (<https://www.bahianoticias.com.br/noticia/92858-lancado-programa-pacto-pela-educacao.html>). Acesso em: 09 dez. 2022. O programa trazia princípios sobre alfabetização divergentes daqueles trabalhados no ADE da Chapada, que aborda a alfabetização a partir dos princípios psicogenéticos construtivistas.

possuam mecanismos de participação e controle social, fazendo com que se tornem frágeis e sem capacidade de articulação política (BRASIL, 2012a).

O depoimento do atual prefeito do município de Iraquara revela que a experiência do Projeto Chapada, no início dos anos 2000, abriu caminhos para o envolvimento dos municípios em consórcios regionais, como o caso do Consórcio Chapada Forte⁶³, que conta com o fomento do governo estadual. No entanto, ele reconhece que no âmbito do consórcio são tratadas questões ligadas a demandas voltadas para recursos hídricos, urbanismo e meio ambiente, não tendo a educação como foco.

Atualmente, nós temos o Consórcio Chapada Forte, mas não conseguimos captar isso para o processo educativo. O consórcio acaba tendo um viés mais imediatista frente a problemas que são colocados pra gente como a questão do lixo, de estrutura urbana, estrutura viária, melhorias sanitárias, habitacionais. O consórcio tem esse foco, mas, para discutir problemas comuns na educação, ainda fica devendo.

Tal colocação reforça as análises de Grinkraut (2019), de que os acordos de cooperação nos moldes de consórcios têm ganhado força nacional como solução intergovernamental em setores como meio ambiente e transporte, não sendo possível perceber adesão no âmbito da educação. Para Strelec (2017), os Arranjos de Desenvolvimento da Educação têm sido a opção mais buscada no âmbito educacional por possuir menor burocracia, por conta da não exigência de constituição enquanto figura jurídica, não tendo grandes custos para a montagem e operacionalização. No entanto, a flexibilidade, apesar de dar mais agilidade para as iniciativas, pode enfraquecê-los em termos de institucionalização do trabalho, como percebido no depoimento de Opala:

A experiência do Arranjo traz algo que é positivo, mantendo-se como algo aberto, como algo que não tenha tanta formalidade, entende? Mas, por outro lado, existe a necessidade de formalização para que possa ter mais respeito, para que você possa ter mais possibilidade e garantia de continuidade.

Se a flexibilidade dos Arranjos pode trazer agilidade e autonomia para as decisões educacionais intermunicipais, por outro lado, pode levar a uma carência de sistematização, controle e fiscalização, aproximando-se de um discurso de *flexibilização* das instituições e recusa de marcos regulatórios estatais (CHAUÍ, 2014). Nesse contexto, reitera-se a preocupação, já manifestada por Oliveira e Ganzeli (2013), de que a proposta dos ADEs, caso

⁶³ O Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento do Circuito do Diamante da Chapada Diamantina, mais conhecido como Consórcio Chapada Forte, criado em 2014, é uma associação pública que reúne trinta municípios da Bahia, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico-social dos municípios consorciados. Disponível em: <http://www.consorciochapadaforte.ba.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

seja reduzida à mera questão administrativa e técnica, pode reforçar a influência da lógica do setor privado na educação pública.

No caso do Arranjo de Desenvolvimento da Educação da Chapada Diamantina, observou-se que a cooperação intermunicipal foi uma forte impulsionadora de troca de experiência entre municípios, fomentadora de políticas de formação de educadores/as pautada em demandas territoriais e no fortalecimento dos atores/autores educacionais regionais, além de viabilizar maior participação da comunidade nas tomadas de decisão. No entanto, seu atual modo de funcionamento, considerando-se a não regulamentação do regime de colaboração e a fragilidade financeira dos municípios, faz com que a iniciativa demande recursos externos e sofra com a descontinuidade perante transições políticas eleitorais, além de possuir pouca interlocução e articulação com o governo estadual.

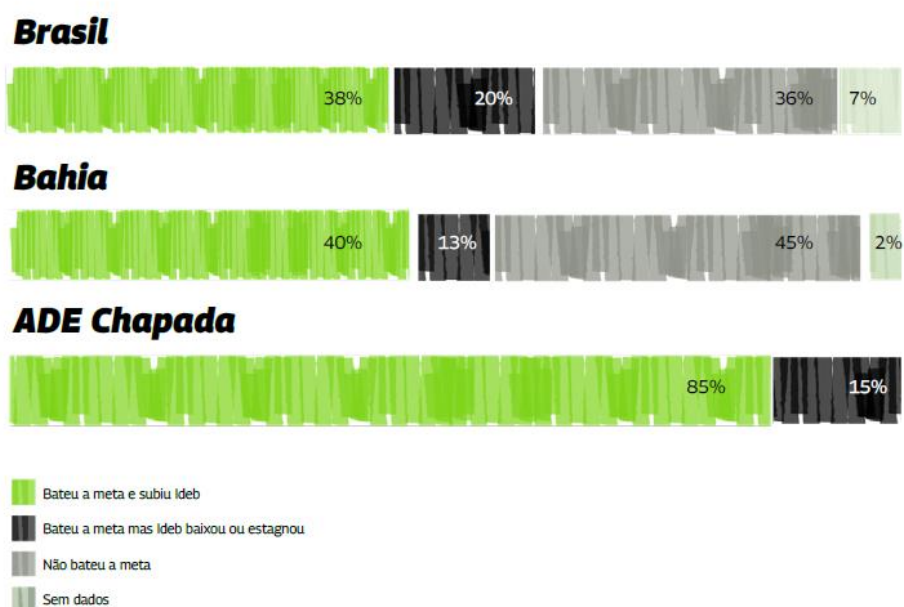
A análise da história do ADE da Chapada e dos princípios presentes desde a sua fundação evidencia como uma iniciativa originada a partir da participação popular - a mobilização de educadores/as, nesse caso - pode ser enfraquecida diante da inexistência de políticas de Estado capazes de regular a cooperação interfederativa e de fortalecer a autonomia municipal, tendo em vista a possibilidade de maior participação democrática enquanto via de aproximação dos governos com suas comunidades e peculiaridades regionais.

2.4 Apesar das pedras, existem lições a serem aprendidas?

Apesar das dificuldades, fragilidades e contradições, a história do ADE da Chapada revela uma tentativa de viabilizar alternativas possíveis diante de um cenário de exclusão, abandono e dominação coronelista latifundiária. Os rastros deixados nas trilhas da Chapada, a serem perseguidos no próximo capítulo, dizem respeito à desnaturalização das injustiças vividas. De acordo com os estudos de Gouveia (2012), a Chapada é um local de muitas lendas, mas de superação de muitos mitos, dentre eles, a crença de que as crianças pobres da zona rural não conseguiriam avançar em suas aprendizagens e de que os/as educadores/as locais não seriam capazes de desenvolver um trabalho de excelência, por não terem formação adequada. Para a autora, é possível perceber naquele território uma rede marcada por motivações profundas para a mudança, o desejo de intervir para a melhoria constante da escola pública.

Alguns resultados alcançados no território a partir da experiência colaborativa podem ser percebidos nos seguintes indicadores de resultados do Ideb⁶⁴ dos municípios que compõem o ADE Chapada em comparação com a média dos municípios brasileiros e baianos:

Figura 4 - Quadro comparativo Ideb



Fonte: Inep, relação Ideb 2017 x 2019 (anos iniciais).

Fonte: Instituto Positivo (2021).

A partir da inspiração de Santos (2020), é preciso exercitar, para além da denúncia da ausência, o anúncio de possibilidades credíveis, capazes de acender a esperança utópica na luta contra a dominação. O contato com os sujeitos da Chapada Diamantina, que contaram suas histórias para a construção desta pesquisa, revelou um pulsar democrático, a constituição de subjetividades inconformistas capazes de lutar e resistir à opressão, reivindicando outro mundo possível (SANTOS, 2016, 2018, 2020).

⁶⁴ Apesar das limitações e críticas relacionadas ao IDEB enquanto indicador de qualidade educacional, trata-se de um resultado significativo para os municípios do ADE da Chapada.

A materialização dessas subjetividades inquietas aparece encarnada nas palavras do jovem professor Ônix, que participou ativamente dos *Fóruns Escolares, Dias E* e CAAFE no município de Ibitiara, chegando a ser Secretário Municipal de Educação. Ônix conta o quanto aprendeu sobre participar democraticamente ao atuar como educador na Chapada, reconhecendo-se parte de um tecido democrático costurado a muitas mãos:

Quem lê sobre a história daqui, sobre as vinganças, o coronelismo e quem escuta contar sobre os começos e os primórdios do Projeto Chapada, deve pensar: “Esse homem deve estar louco, deve ser um doido”. Mas conseguimos colocar até mil pessoas dentro de um mesmo recinto aqui em Ibitiara, cada um com voz, com direito de voz e os políticos somente com o direito da escuta. Já cheguei a cortar o microfone de político que queria fazer palanque, eu dizia que o lugar dele naquele momento era de escuta [...] É mesmo um enfrentamento. É tão surreal e é tão real que chegamos a levar 23 municípios da Chapada para Brasília em uma conferência popular de educação. Entramos em todos os ministérios da vida para pegar assinaturas. Colocamos uma tenda como se fosse um circo no meio da Esplanada dos Ministérios. Os policiais até ficaram com medo e disseram que nunca tinham visto uma mobilização como aquela, organizada de maneira tão pacífica. Invadimos Brasília, foram 15 dias no ano de 2013 para dizer: “Estamos aqui e é assim que nós queremos”. Nós impulsionamos a aprovação do Plano Nacional de Educação. A gente pediu por isso, a gente gritou por isso [...] A gente percebe em alguns municípios da Chapada a constituição de um tecido democrático ancorado no poder de decisão das pessoas. Por exemplo, em Ibitiara, o plano de governo para educação do gestor que foi eleito foi construído a partir das vozes das pessoas da comunidade, das comissões dos conselhos. Aí você vê o sentido da democracia.

Perceber o sentido da democracia a partir da possibilidade de participação, da reivindicação de vontades, aponta para as premissas defendidas por Freire (2018) de que as classes populares, os educadores e educadoras devem ser sujeitos da transformação política, revelando capacidade de militância e mobilização em direção a objetivos próprios. A coragem do enfrentamento expressa pelo professor Ônix dá pistas sobre a resistência vivida no sertão baiano.

As memórias evocadas sobre as conferências populares em Brasília, sobre a elaboração e luta pelo PNE de 2015, resgatam marcas de uma gestão democrática e popular realizada pelos governos progressistas no Brasil, entre os anos de 2003 e 2016. Em tempos de retrocessos autoritários e fascismo social⁶⁵, as reminiscências do professor Ônix acendem a esperança cultivada por Ponce e Araújo (2019), que afirmam que experiências democráticas não se apagam por completo da história, elas sobrevivem nas memórias dos que as viveram, voltando a pulsar quando novamente acionadas.

⁶⁵ Santos (2016) chama de fascismo social o atual processo de concentração de riqueza e degradação dos direitos econômicos e sociais, fazendo com que cada vez mais cidadãos passem a viver na dependência de grupos sociais poderosos que têm direito ao veto sobre seus modos e suas expectativas de vida.

Esses registros fincados na memória vão tecendo os fios da democracia que em alguns momentos da história parecem se desalinhar. Fios democráticos, tecidos na urdidura da vida, um bordado feito e refeito, como em *A Moça Tecelã* de Marina Colasanti (2004), que faz e desfaz seu tapete de lã, compreendendo a possibilidade de costurar um recomeço a cada manhã. Bordado alinhavado pelas mãos da educadora Turquesa (Anexo 2), professora e coordenadora da rede municipal de Iraquara, representante do sindicato dos professores na CAAFE, que afirma ter aprendido a participar e a fazer política pública de maneira diferente a partir da atuação nos fóruns e no processo de *Mobilização Sociopolítica*:

Como eu posso conseguir um benefício para o todo e não para mim, apenas? Como participar de uma maneira mais reflexiva e consciente? Como lutar pelo que é melhor para todo mundo e não apenas para você? Comecei a perceber o real significado de uma política democrática. Não só o direito de escolher uma pessoa que eu quero que me represente, mas também de ter a oportunidade de dizer o que eu vejo enquanto cidadão, dizer o que pode melhorar, principalmente na educação. A importância de escutar o que o pai tem a dizer, o que o aluno tem a dizer. O que uma criança de cinco anos tem a nos dizer sobre a melhoria daquela educação que faz parte da vida dela? Uma educação que pode transformá-la em uma pessoa que mais pra frente vai atuar neste mesmo cenário democrático. Fui aprendendo a importância da oportunidade de todos os atores falarem suas ideias, suas impressões para a melhoria daquela educação que estava sendo ofertada.

Tais reflexões exalam o processo de aprender a dizer a palavra, na possibilidade de se configurar responsabilmente e politicamente (FREIRE, 2013). Turquesa faz enxergar o horizonte de uma educação que transforma e que promove a conscientização. Escancara a vontade de viver uma democracia praticada que não se resume à escolha de representantes, profere um exercício democrático pautado em sua participação cidadã. Seu relato sinaliza a necessidade de se compreender em que medida a organização política presente em alguns municípios do Arranjo da Chapada se configura enquanto uma prática de natureza democrática/curricular, capaz de lutar contra formas históricas de opressão, abrindo espaço para um processo de conscientização e politização dos/as educadores/as e da população, na intenção de romper com estruturas que desumanizam (FREIRE, 2018).

3 CONTEXTO DE PRODUÇÃO CURRICULAR PARTICIPATIVO TECIDO NO ADE DA CHAPADA DIAMANTINA: POLÍTICAS DE CURRÍCULO E JUSTIÇA CURRICULAR

Ao considerar a complexidade inerente de se pesquisar sobre política de currículo, a discussão do presente capítulo dialoga com o debate sobre política educacional tal como propõem Ball e Mainardes (2011), na interlocução com o referencial da justiça curricular. A escolha por dialogar com algumas das ideias-chave elaboradas por Stephen Ball, justifica-se por ser esse autor um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade e que articula suas produções aos conceitos de justiça social e desigualdades sociais tal como são realizadas as pesquisas do GEPEJUC. A leitura das contribuições de Stephen Ball, principalmente no que se refere ao conceito de ciclo de políticas, possibilitou melhor recortar o objeto de investigação desta tese, trazendo fundamentos para categorizar a *Mobilização Sociopolítica*, presente em municípios do ADE da Chapada Diamantina, como um contexto de produção de política de currículo, como será defendido a seguir.

Na intenção de oportunizar recursos intelectuais que permitam compreender como as políticas educacionais são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos, Ball e Mainardes (2011) defendem que o fluxo da política educacional também é um fluxo de discurso, narrativas sobre a educação que vão sendo validadas e articuladas por meio de incalculáveis capilaridades e interesses, que demandam um método analítico e crítico na investigação das suas configurações. A política educacional não deve ser encarada como algo fixo e imutável, mas como sujeita a interpretações e traduções, em um processo constante de se tornar algo mais (BALL; MAINARDES, 2011). A partir dessa compreensão, é defendido um modelo analítico alicerçado na concepção de que as políticas curriculares se constituem em um conjunto de textos (representações) e práticas, estando imersas numa rede de discursos que não são independentes da história, dos poderes e interesses diversos (OLIVEIRA; LOPES, 2011).

Como método de investigação sobre as políticas educacionais, Stephen Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), propõe o conceito de ciclo de políticas, concebido como uma maneira de pesquisar e teorizar sobre tal objeto. O autor rejeita a concepção de que políticas são implementadas, refutando a ideia de que existe um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta e vertical (LOPES; MACEDO, 2011). Em contraposição, defende o conceito de ciclo de políticas, na

intenção de compreender o processo de formulação de políticas educacionais como algo dinâmico, no qual políticas são formuladas e criadas por meio de diferentes contextos, sempre conectados e imbricados, envolvendo disputas e debates, em diferentes lugares, e por diferentes grupos de interesse (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Stephen Ball, em Mainardes e Marcondes (2009), ao explicar o conceito de ciclo de políticas, defende a existência de diferentes contextos de produção de políticas educacionais, intrinsecamente articulados: a) aqueles que envolvem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação, considerados como contextos de influência; b) o contexto de produção dos textos das políticas; c) o contexto da prática social, tipicamente investida de valores locais e pessoais, onde as definições são recriadas e reinterpretadas. Tais contextos, de acordo com Oliveira e Lopes (2011), devem ser vistos de maneira circular, nunca hierarquizados, não tendo uma dimensão temporal ou sequencial e nem etapas lineares.

Ao abordar de maneira mais específica o contexto de influência, observa-se que Ball situa essa categoria no processo de ação política, por meio do qual as políticas são mudadas ou podem ser mudadas em função da ação social e coletiva (MAINARDES; MARCONDES, 2009). O contexto de influência abrangeria os processos onde as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde estariam localizadas, por meio de complexas redes sociais, disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (LOPES, 2004). Segundo Lopes e Macedo (2011), o contexto de influência é visto como aquele em que os discursos políticos são construídos, onde são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio à luta de diferentes atores que visam legitimar as intervenções educacionais.

A interligação entre os três contextos de produção das políticas educacionais (contexto de influência, contexto de produção dos textos das políticas e contexto da prática) são assim explicados por Ball, citado por Mainardes e Marcondes (2009, p. 306-307):

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços.

Mainardes (2006), ao explicar tal abordagem, aponta para a natureza complexa e controversa da política educacional, indicando a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise dos diferentes contextos. Reconhecendo a complexidade do campo, o autor explica que o referencial teórico do ciclo de políticas oferece para o/a pesquisador/a instrumentos analíticos para compreensão de trajetórias de políticas específicas, incluindo as políticas curriculares. Indica a possibilidade de se investigarem os diferentes contextos de produção de políticas curriculares a partir de recortes específicos, nunca estanques, atrelados a instrumentos de coletas de dados adequados.

Em texto posterior, Mainardes (2018, p. 7) complementa que a abordagem do ciclo de políticas vem sendo utilizada em diferentes países e por diversos autores, como um “método para a análise de políticas”, seja em sua íntegra, explorando os contextos principais do ciclo de políticas: influência, produção e contexto da prática; seja explorando alguns de seus contextos ou conceitos desenvolvidos no âmbito das discussões da abordagem.

A presente pesquisa, ao se aproximar da abordagem do ciclo de políticas, não pretende utilizá-la em sua integralidade teórico-metodológica, mas assume que tal referencial oferece ferramentas na intenção de categorizar e reconhecer o processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada como um contexto de produção de política de currículo. Contexto de produção curricular, situado, principalmente, no âmbito do contexto de influências e da prática social, caracterizado como atividade micropolítica, com destaque para a ação dos profissionais da educação que lidam com as políticas em nível local. Profissionais da educação reconhecidos como sujeitos centrais e envolvidos no processo de atuação política, e não “meros implementadores” das políticas (MAINARDES, 2018, p. 5).

Considera-se o processo de *Mobilização Sociopolítica* um contexto de produção de política de currículo pelo fato de as suas ações serem iniciadas a partir do questionamento eminentemente curricular disparado dos fóruns escolares: *O que nós, profissionais da escola, professores, diretores, coordenadores e pais, desejamos para ter uma Educação pública de qualidade para nossos estudantes?* Trata-se de uma questão curricular, já que a busca por a responder, como indica Ponce (2018), aponta para qual projeto de educação, sociedade, cultura e ser humano cada localidade procura construir, dando sinais de uma disputa em um campo curricular nunca neutro, sempre marcado por negociações, batalhas e conflitos.

Analisa-se o processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada como um contexto de produção de política de currículo, a partir da compreensão de que as políticas de currículo se produzem em diferentes contextos, como processos de articulação que envolvem

sujeitos organizados em grupos/identidades em torno de significados sobre o educar (LOPES; MACEDO, 2011). Para tanto, conforme contribuição das autoras, pretende-se superar a noção de política curricular como algo que concerne às práticas convencionais da política institucionalizada nos governos.

Para não cair em análises reducionistas, Mainardes (2006) sugere que, ao aproximar-se da abordagem do ciclo de políticas, o/a pesquisador/a precisa examinar fatores macro e micro das políticas curriculares, as interações entre eles, considerando que, tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas. Destaca-se que a atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006).

Ao tomar como inspiração a orientação de Mainardes (2006, 2018), de olhar para o macro e o micro nas políticas curriculares, buscando compreender os discursos em disputa nos diferentes contextos de produção, o capítulo organiza-se da seguinte forma: 1) inicia-se com a discussão sobre a macro política curricular brasileira no contexto de produção da Base Nacional Curricular Comum, apontando suas contradições e desafios; 2) em seguida, aborda a micropolítica curricular, no contexto de produção da *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada, analisando os dados coletados - entrevistas realizadas com os/as profissionais de educação que atuam nas CAAFEs, registros dos Fóruns Municipais de Educação (*Dia E*) e as observações feitas pela pesquisadora.

Para a análise de ambos os contextos de produção de política curricular, será utilizado e explicado *a priori* o referencial teórico da justiça curricular, pois, como destaca Ball em Mainardes e Marcondes (2009), as pesquisas críticas sobre política educacional precisam ter a justiça social como categoria central, tendo em vista a construção de uma postura epistemológica e ética comprometida com a dignidade humana.

Antes da apresentação das análises, faz-se necessária uma ressalva. A aproximação ao conceito do ciclo de política permite justificar a impossibilidade de analisar todos os contextos de produção das políticas de currículo presentes no ADE da Chapada Diamantina em uma única pesquisa. Reconhece-se que uma ampla análise dos diversos contextos de política de currículo do arranjo e suas inter-relações demandaria investigações sobre os textos das políticas curriculares locais (como o Referencial Curricular do ADE da Chapada e

Regiões, por exemplo), assim como investigações dos cotidianos escolares, na intenção de melhor compreender os contextos da prática. No entanto, a potência de se analisar o recorte da *Mobilização Sociopolítica* como contexto de produção de política curricular justifica-se pela possibilidade de elucidar caminhos para que, nos diversos contextos de produção de política curricular, a participação dos/as profissionais da educação se faça fundamental. Participação social nas políticas de currículo, em seus diversos contextos de produção, como um direito a ser defendido e garantido na normatização de um Sistema Nacional de Educação de bases democráticas.

3.1 A Justiça Curricular como referencial teórico de análise

A justiça curricular, objeto de investigação do GEPEJUC, pode ser considerada como um processo de estudo e de prática da busca da justiça social por meio do currículo escolar. As discussões sobre justiça curricular não são novas ou exclusivas do referido grupo de pesquisa. Autores/as como Connel (1995), Sacristán (2002), Torres Santomé (2013b) e Silva (2018) utilizam tal conceito de modo a pensar as relações entre justiça social e educação no âmbito dos estudos curriculares. As pesquisas do GEPEJUC, em diálogo com tais autores/as e ampliando o debate a partir de outras fontes, buscam aprofundar o conceito, considerando as necessidades e demandas da realidade brasileira. Nessa busca epistemológica, utiliza-se o conceito de justiça curricular como uma proposta de construção de currículo escolar de caráter coletivo que leva em conta experiências históricas democráticas significativas de educação/currículo que deve ser considerado em suas três dimensões – a do conhecimento, a do cuidado e a da convivência democrática (PONCE, 2018).

A justiça social, tida como horizonte da justiça curricular, necessita ser compreendida face à complexidade do contexto atual, tanto em nível nacional como internacionalmente. Para Estêvão (2016), vive-se um momento em que é necessário realizar uma interrogação rigorosa sobre o verdadeiro alcance e significado da noção de justiça social, já que a narrativa sobre a justiça vem sendo objeto de interpretações diversas e conflitantes. Segundo o autor, as mudanças verificadas na relação do Estado com o mercado e a tendência desse último em invadir cada vez mais a esfera das políticas públicas fazem com que a noção de justiça seja abordada em um sentido utilitário. Tal visão faz com que a justiça deixe de ter a ver com a redistribuição ou com o processo de implicação e responsabilização sociais em um coletivo

solidário, para ser uma questão de ajustamento à razoabilidade do mercado (ESTÊVÃO, 2016).

O sentido que a justiça assume na lógica do mercado precisa ser compreendido no momento histórico marcado pelas transformações impulsionadas pelo neoliberalismo, definido por Chauí (2006) como a economia política caracterizada pelo encolhimento da esfera pública e ampliação da esfera privada, tida como solução capitalista para a crise econômica dos anos 1970, quando o capitalismo se deparou, pela primeira vez, com baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação.

Segundo a autora, o atual modo de produção capitalista, engendrado como solução para viabilizar maior acumulação de capital, possui alguns traços característicos que precisam ser examinados na intenção de desvelar os crescentes e absurdos índices de desigualdades econômicas e sociais que assolam, principalmente, os países mais pobres: a) desemprego estrutural, pois a forma contemporânea do capitalismo opera por exclusão e não pela inclusão de toda sociedade no mercado de trabalho; b) monetarismo e capital financeiro como capazes de determinar as políticas dos vários Estados que dependem, cada vez mais, dos recursos dos bancos e agências financeiras; c) Estados afastados da regulação da economia, deixando a cargo do mercado tal operação, com vasto programa de privatização; d) rejeição de políticas e gastos sociais, pois o que era considerado direito social passa a ser tido um serviço privado regulado pelo mercado, a ser adquirido como mercadoria (CHAUÍ, 2006).

Tal lógica implica a configuração de um cenário de grande vulnerabilidade social, em que as sociedades persistem injustas e excludentes, onde se observam as marcas de precariedade, desemprego, emprego temporário, marginalização social, desregulação e fragilidade dos laços comunitários (ESTÊVÃO, 2016). Os impactos da ideologia neoliberal, segundo Torres Santomé (2013a), não estariam apenas restritos à esfera econômica, mas também promoveriam condutas individualistas que entram em choque com valores essenciais para a convivência humana, tais como a generosidade, a cooperação, a solidariedade e a justiça. A lógica do consumo, associada à cultura do egoísmo, revela que os ideais humanos estariam subjugados às regras economicistas em uma clara tendência pela busca dos interesses próprios e rompimento dos laços comunitários, evidenciando transformações nos valores sociais (TORRES SANTOMÉ, 2013a).

Uma sociedade que não trata de minar o avanço de ideais e valores como esses não fará mais do que renunciar à coesão social. Esses ideais e valores são a via para introduzir a filosofia de vida egoísta do ‘salve-se quem puder’. Esse é um caminho muito favorecido pelas sociedades consumistas atuais nessa era de individualização das identidades, nas quais cada vez mais pessoas se tornam obcecadas por estarem continuamente construindo e reinventando a si próprias por completo, tanto no nível físico como social (TORRES SANTOMÉ, 2013a, p. 157).

Nesse cenário do “salve-se quem puder”, a justiça passa a ser restringida em seu significado de redistribuição dos bens sociais para todos/as, para ser uma questão de ajustamento ao imperativo do consumo, onde as pessoas não são reconhecidas em seus direitos de cidadania, mas assumem o *status* de clientes consumidores em busca da satisfação de seus desejos individuais (ESTÊVÃO, 2016).

No que tange à sociedade brasileira, considera Chauí (2006), a economia liberal cai como uma luva, país que conserva marcas escravistas e coloniais, onde o domínio do espaço privado sob o espaço público está vinculado a históricas relações sociais hierarquizadas e assimétricas, perpetuando características patriarcais entre um superior que manda e um inferior que obedece. Acumulam-se privilégios, aprofundam-se as desigualdades sociais e a concentração de renda. Principalmente no contexto pós-golpe de 2016, colecionam-se exemplos de como a engrenagem neoliberal opera. As altas taxas de desemprego, os programas de privatização, as recentes reformas trabalhistas e da previdência, divulgadas como soluções para alavancar a economia, caracterizam-se como políticas de desregulamentação dos direitos sociais e precarização do mercado de trabalho, onde preponderam os interesses econômicos nas políticas governamentais.

Para Cury, Reis e Zanardi (2018), a ruptura institucional democrática, ocorrida em 2016, deixou marcas indeléveis nas políticas públicas brasileiras, evidenciando o alinhamento dos governos pós-golpe com o interesse do capital. Pacotes de políticas comprometidas com a concentração de renda e aumento da pobreza avolumaram-se, tais como: a Emenda Constitucional que congelou os gastos públicos; a redução drástica do financiamento para aquisição de casas populares (Programa Minha Casa, Minha Vida); o fim do Bolsa Família; o estancamento da reforma agrária; além das já citadas Reformas Previdenciária e Trabalhista, com perda de direitos para os empregados (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

O alcance da justiça social, nesse contexto, assume um caráter ainda mais urgente e pendente. Fraser (2002), ao igualmente reconhecer que os tempos atuais são de grande anormalidade, identifica alguns elementos que ameaçam o ideal da justiça social, a serem analisados no contexto do neoliberalismo e globalização. Argumenta que a passagem de uma

fase fordista do capitalismo - centrada na produção em massa, em sindicatos fortes e na normatividade do salário familiar - para uma fase pós-fordista - caracterizada pela produção do capital financeiro e pelo declínio da sindicalização - não deve ser vista como um aspecto isolado. Existiriam outros traços emergentes da globalização, com implicações para o ideal de justiça, como o da politização generalizada da cultura, especialmente das lutas pela identidade e diferença, designadas como as lutas pelo reconhecimento, que precisam ser analisadas como relevantes. Nas palavras da autora:

Gostaria de sugerir que um outro traço que define a globalização é a politização generalizada da cultura, especialmente nas lutas pela identidade e diferença – ou, como passarei a designá-las, as lutas pelo reconhecimento – que explodiram nos últimos anos. De facto, hoje em dia, a reivindicação de reconhecimento é a força impulsionadora de muitos conflitos sociais, desde batalhas sobre o multiculturalismo a lutas sobre as relações sociais de sexo e a sexualidade, desde campanhas pela soberania nacional e autonomia subnacional a esforços para construir organizações políticas transnacionais (...). É certo que estas lutas são heterogêneas, situando-se numa escala que vai daquelas que são claramente emancipatórias às que são absolutamente condenáveis. Não obstante, o seu recurso a uma gramática comum é notório, apontando para uma profunda mudança dos ventos políticos: um ressurgimento maciço da política de estatuto. O reverso deste ressurgimento é um declínio correspondente da política de classe. Outrora a gramática hegemónica da contestação política, as reivindicações de igualdade económica são hoje menos salientes do que durante o apogeu fordista do Estado-Providência keynesiano (FRASER, 2002, p. 8-9).

Ao afirmar as necessárias lutas pelo reconhecimento das diferenças, Fraser (2002) sinaliza que as mesmas não podem estar dissociadas das lutas pela redistribuição. Por isso, defende uma concepção de justiça social que seja abrangente e capaz de abarcar as preocupações tanto relativas à justiça distributiva, especialmente no que se refere à pobreza, à exploração, à desigualdade e aos diferenciais de classe, quanto àquelas salientadas pelas filosofias do reconhecimento, não mais restritas ao eixo da classe, mas abarcando categorias como a diferença sexual, raça, etnicidade, gênero, religião e nacionalidade:

A abordagem que proponho requer que se olhe para a justiça de modo bifocal, usando duas lentes diferentes simultaneamente. Vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista pela outra, é uma questão de reconhecimento recíproco. Cada uma das lentes foca um aspecto importante da justiça social, mas nenhuma por si só basta. A compreensão plena só se torna possível quando se sobrepõem as duas lentes. Quando tal acontece, a justiça surge como um conceito que liga duas dimensões do ordenamento social – a dimensão da distribuição e a dimensão do reconhecimento (FRASER, 2002, p. 11).

Acerca dos desafios inerentes de se tentar combinar a redistribuição e o reconhecimento, Fraser (2002; 2012) anuncia a necessidade de um princípio normativo que

inclua as reivindicações de ambos os paradigmas: o princípio representatividade ou paridade da participação, “segundo o qual a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir entre si como pares” (FRASER, 2002, p.13). Assim, evidencia-se que a justiça social além de associar a vertente redistributiva com a dimensão do reconhecimento, deve igualmente apresentar-se como política, entendida como o direito a igual participação dos cidadãos, paridade participativa, nos assuntos públicos (ESTÊVÃO, 2016). Para Fraser (2002), frente à complexidade do momento vivido, o alcance da justiça social implica a remoção dos obstáculos à paridade de participação:

Mas a norma da paridade participativa deve ser aplicada a toda a vida social. Assim, a justiça requer paridade de participação numa multiplicidade de contextos de interação, que incluem os mercados de trabalho, as relações sexuais, a vida familiar, a esfera pública e as associações voluntárias da sociedade civil. Contudo, a participação tem significados diferentes em cada um desses contextos. Por exemplo, no mercado de trabalho o seu sentido é qualitativamente diferente da participação nas relações sexuais ou na sociedade civil. Portanto, o significado de paridade deve ser ajustado ao tipo de participação em questão. Da mesma forma, o conjunto de participantes com direito à paridade é delimitado diferentemente em cada um dos contextos. Por exemplo, o conjunto dos que têm direito à paridade nos mercados de trabalho pode ser maior do que o dos que têm o mesmo direito numa determinada associação voluntária da sociedade civil. Por conseguinte, o âmbito da aplicação do princípio deve ser ajustado ao contexto em questão, o que significa que não há uma fórmula única que baste para todos os casos (FRASER, 2002, p. 19).

De acordo com Fraser (2012) o significado mais geral da justiça social é a paridade de participação, o que demanda uma interpretação democrática radical. Segundo a autora, superar a injustiça significa retirar os obstáculos institucionalizados que impedem alguns a terem o direito de participar e interagir socialmente, o que implica necessariamente pensar na dimensão política da justiça. Desse modo, considera que as teorias de justiça social devem ser tridimensionais, englobando a dimensão política da representação, a paridade da participação, junto à dimensão econômica da redistribuição e à dimensão cultural do reconhecimento.

A concepção abordada por Fraser (2002, 2012) implica questionar: em que medida a educação, por meio do currículo escolar, pode contribuir para a justiça social, levando em consideração as demandas redistributivas, de reconhecimento e representatividade (direito à participação)? A busca por tal resposta pode ser encontrada nas formulações de diferentes autores/as que desenvolvem o conceito de justiça curricular, na intenção de compreender como os sistemas educacionais podem contribuir para aumentar os níveis de justiça e igualdade nas sociedades, eliminar as formas de discriminação e marginalização, reforçando modelos e estruturas de participação democrática cidadã (TORRES SANTOMÉ, 2013b).

Connel (1995) aborda o conceito de justiça curricular partindo da assertiva de que o conhecimento escolar é um elemento-chave no processo da desigualdade social. Afirma que o desenvolvimento do conceito de justiça curricular deriva de insuficiência do conceito da justiça distributiva que, apesar da sua importância em termos do oferecimento de igual oportunidade de acesso aos bens escolares para todos, acaba por não discutir as condições de permanência dos alunos e alunas na escola. Para a autora, as lutas para tornar a educação igualmente disponível para todos, apesar de essenciais, não podem prescindir de discutir a sua natureza, na medida em que o conhecimento não pode ser compreendido como uma “mercadoria” a ser simplesmente distribuído em partes iguais, da mesma forma, para todas as pessoas indistintamente (CONNEL, 1995).

De acordo com Connel (1995), é preciso repensar a questão da justiça em educação, considerando a centralidade das questões curriculares. Ela reforça a concepção de que a forma como o conhecimento é organizado nos currículos escolares tem consequências sociais:

O currículo produz efeitos sociais, não de forma casual, mas através de sua própria natureza como organização do conhecimento. Se um currículo é organizado como apropriação individual de porções de conhecimentos abstratos, hierarquicamente organizado, medido por uma avaliação individual competitiva, então aquele currículo produzirá, de forma garantida, divisões educacionais, de acordo com características de classe social. Essa é, obviamente, exatamente a forma como o currículo hegemônico está organizado nos sistemas educacionais modernos. Trata-se de um “currículo hegemônico”, não apenas porque ocupa uma posição dominante nas escolas, mas também porque contribui para a hegemonia de uma classe particular na sociedade como um todo (CONNEL, 1995, p. 16).

Para a autora, reconhecer os processos sociais pelos quais o conhecimento é produzido e posto a circular permite pensar em formas alternativas pelas quais tal tarefa pode ser realizada na intenção de alcançar consequências sociais mais justas e inclusivas, subvertendo a lógica masculina, heteronormativa, branca, meritocrática que geralmente orienta as organizações curriculares hegemônicas. Para reverter a hegemonia dos grupos dominantes, a favor dos oprimidos, seria necessário, nessa perspectiva, um currículo democrático, um currículo que privilegie formas socialmente poderosas de conhecimento, a partir do ponto de vista dos que sofrem injustiças sociais.

Apreende-se, a partir das contribuições de Connel (1995, p. 24), que a busca da justiça curricular está vinculada a um currículo antissexista, antirracista, antimachista, multicultural, vinculado a princípios democráticos que precisam estar “corporificados” em práticas de ensino e aprendizagem. Para a autora, mesmo que considerados utópicos e um tanto abstratos,

alguns princípios devem orientar a busca por um currículo “justo”⁶⁶: a) organização curricular, tomando como ponto de partida os interesses dos grupos com menor vantagem, os oprimidos e suas necessidades de conhecimento; b) a participação enquanto princípio orientador de práticas cooperativas e não hierárquicas de aprendizagem, levando ao abandono de avaliações competitivas durante os anos de escolarização obrigatória; c) a produção de mais igualdade no conjunto global das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado.

Sacristán (2002), também refletindo sobre as possibilidades de o currículo ser um instrumento da justiça social, utiliza o conceito de justiça curricular situado no debate sobre a necessidade de conjugar o princípio da igualdade com o reconhecimento das diferenças em termos das políticas curriculares, principalmente no que se refere à seleção, classificação e ordenação dos conteúdos escolares. Para o autor, a igualdade como critério para o alcance da justiça social tem sido um referente na educação e entendida como um direito de todos/as. Ao citar um ideal clássico progressista, afirma que, nessa perspectiva, o alcance da igualdade poderia ser medido pelo grau em que os indivíduos possam aproveitar de um mesmo bem educacional, na mesma medida e nas mesmas condições.

Porém, frente ao que chama de “desestabilização pós-moderna”, Sacristán (2002, p. 246) afirma que a meta da justiça social não pode ser pensada nem executada por meio de estratégias políticas ou métodos pedagógicos que desconsideram a diversidade e a diferença entre os indivíduos. Desconsiderar as diferenças - sejam de gênero, classe social, raça, pertencimento cultural, etc. - significaria fazer com que a igualdade fosse pouco igualitária (SACRISTÁN, 2002). Sendo assim, ao fazer a discussão sobre a necessidade de um currículo vinculado às preocupações com a justiça social, o autor defende tornar compatíveis as exigências da igualdade e do reconhecimento das diferenças, em uma escola que ofereça oportunidades para que todos progridam, suprimindo qualquer tipo de motivo que leve à marginalização.

Torres Santomé (2013b) utiliza a expressão justiça curricular em um contexto teórico que revela preocupação com o progressivo aumento das pressões mercantilistas, neoliberais e conservadoras sobre os sistemas educacionais. Em contraposição a um modelo de educação forjado pelos organismos internacionais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), vinculado estritamente ao fornecimento de mão de obra para o assimétrico mercado

⁶⁶ Posteriormente será explicado que o GEPEJUC prefere não utilizar o termo “currículo justo”.

capitalista, o autor defende um ideal de educação capaz de contribuir para aumentar os níveis de justiça e igualdade nas sociedades, eliminando as formas de discriminação e marginalização. Reforça a necessidade de uma educação a serviço de uma cidadania ativa, por meio de um currículo comprometido com a participação democrática (TORRES SANTOMÉ, 2013b).

A justiça curricular, de acordo com Torres Santomé (2013b, p. 85), tendo como foco os conteúdos escolares, “exige contemplar aspectos como inclusão, representação, contribuições e valorizações das pessoas, grupos e culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla, na qual está situada a escola”. Seria um ideal a serviço da sociedade democrática, com vistas a formar pessoas capazes de raciocinar para a tomada de decisões, debater democraticamente e de quem se possa exigir responsabilidades coletivas, solidariedade e respeito ao próximo. Tais pessoas, empenhadas em se rebelar contra um mundo injusto, imoral e autoritário, só poderiam ser formadas em um currículo interdisciplinar, ancorado na valorização das ciências sociais, das humanidades, das artes e na análise histórica/política atrelada ao desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo.

É trabalhando com estruturas de conteúdos mais interdisciplinares que faremos com que os alunos, dia após dia, aprendam a se fazer perguntas mais complexas; que não tenham medo de experimentar, de explorar novos caminhos que esses saberes lhe abram. É desse modo que melhor podemos garantir uma autêntica educação de pessoas democráticas, reflexivas e críticas (TORRES SANTOMÉ, 2013b, p. 83).

Para o autor, o planejamento dos sistemas educacionais deve se pautar em qual tipo de cidadania precisa-se construir, considerando-se democracia, justiça, inclusão, solidariedade e dignidade como valores essenciais para a construção de um mundo melhor. Argumenta que a justiça curricular implica investigar em que grau aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais, ajudando-lhes a compreender a si próprios como pessoas éticas, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo. Tal compromisso implica investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as demandas dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade (TORRES SANTOMÉ, 2013a).

Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Essa meta, é lógico, preocupa professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos, e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (TORRES SANTOMÉ. 2013a, p. 10).

Outro autor que escreve sobre justiça curricular é Silva (2018), defendendo que esse conceito, em sua potencialidade, pode ser um instrumento coletivo que permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação. Questiona de que forma o acesso ao conhecimento escolar favorece o desenvolvimento de novos modos de inclusão e democratização. Valendo-se dos escritos de Fraser (2002), propõe uma forma triádica para compreensão da justiça social, ancorada nas noções de reconhecimento, redistribuição e participação, defendendo que a justiça curricular considere essas dimensões no âmbito de suas proposições. No que tange à redistribuição, o autor propõe que a justiça curricular defenda a garantia de acesso a formas específicas de conhecimento para aqueles grupos que historicamente não conseguiam chegar à escola, servindo como um referencial de qualidade social que potencialize a inclusão social e a democratização através da ampliação dos repertórios culturais dos estudantes. Em termos de reconhecimento, defende uma concepção de justiça curricular vinculada a um currículo que escute, respeite e valorize as diferenças culturais. No que se refere à participação, posiciona-se a favor da valorização da participação dos diferentes atores sociais em termos das políticas curriculares.

Afirmamos, então, que o conceito de justiça curricular, em sua potencialidade conceitual, pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação. Objetivamente, seria importante que as políticas curriculares incentivassem o acesso a formas diferenciadas de conhecimento, reconhecessem as diferenças que perfazem nossas culturas e que fossem uma ferramenta aberta e plural - capaz de ouvir e atribuir voz aos coletivos escolares de nosso tempo (SILVA, 2018, p. 16).

Ancoradas nas concepções anteriormente apresentadas, as formulações do GEPEJUC também reforçam a concepção de que a justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo como instrumento de superação de desigualdades (PONCE; NERI, 2015) e como espaço de luta por dignidade, igualdade, respeito às diferenças e construção de subjetividades democráticas (PONCE; ARAÚJO, 2019). Por justiça curricular, compreende-se, segundo Ponce e Araújo (2019), o percurso de um currículo pautado em direitos civis, sociais, políticos e humanos, direitos a serem afirmados, garantidos e subjetivados por meio do currículo escolar. Opta-se por utilizar, conforme explicam os autores, a expressão justiça curricular e

não currículo justo, para melhor expressar uma construção sempre inacabada de justiça por meio dos múltiplos processos curriculares.

Um das principais contribuições do referido grupo de pesquisa está em defender que as discussões sobre justiça curricular, principalmente no contexto brasileiro, não podem ficar circunscritas apenas às preocupações relativas ao conhecimento escolar, apesar de sua indiscutível importância. Postula-se a justiça curricular em uma dimensão ampla, abarcando reflexões sobre: o conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender/transformar o mundo e a si mesmos; o cuidado com esses sujeitos, envolvidos no processo pedagógico, de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola (PONCE; NERI, 2015).

Por isso, para Ponce (2018), as aspirações impulsionadas pelo enfoque da justiça curricular devem ser projetadas por meio um prisma tridimensional, faces indissociáveis que fazem enxergar o currículo como todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida digna:

São três as dimensões da justiça curricular a serem buscadas/construídas cotidianamente: a do conhecimento, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna (Severino, 2001, p. 40); a do cuidado com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da convivência escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação (PONCE, 2018, p. 795).

A dimensão do conhecimento pode ser compreendida como uma estratégia de produção da existência digna a nortear a seleção dos conteúdos escolares, explicam Ponce e Araújo (2019). Quais conhecimentos são imprescindíveis para a construção da vida digna que devem estar presentes no currículo escolar? Instigados por tal questionamento, os autores buscam inspiração em Santos (2016, 2018, 2020) e em Freire (2001, 2013, 2018) para afirmar que o conhecimento que importa é aquele que humaniza, que se transforma em experiência significativa e em instrumento de luta contra a opressão, que faz germinar a participação e a emancipação social. Conhecimento sempre atrelado à necessária leitura crítica da realidade, capaz de instigar a indignação e um fazer político conscientizador (FREIRE, 2001). Saber convocado a converter-se em experiência transformadora (SANTOS, 2018).

Tal concepção de conhecimento dialoga com as proposições de Santos (2018) na busca por superar falsos universalismos e recuperar a diversidade de experiências do mundo,

principalmente aquelas invisibilizadas, subalternizadas ou mesmo destruídas pelas formas dominantes. Nessa perspectiva, faz-se necessário aceitar a diversidade epistêmica do mundo, estabelecer um diálogo horizontal entre os diversos conhecimentos, tendo como princípio a incompletude em que estão assentados (PONCE; ARAÚJO, 2019). Urge pensar para além dos paradigmas até então predominantes na utopia de fundar outra conversação da humanidade, assumindo que todas as formas de conhecer não bastam em si mesmas (SANTOS, 2018).

A partir das provocações de Santos (2018, 2020), reconhece-se que o conceito de justiça curricular, principalmente no que se refere à dimensão do conhecimento, precisa estar atrelado ao conceito de justiça cognitiva, pois, como defende o autor, não pode haver justiça social sem haver justiça cognitiva global, sem uma conversa não hierarquizada entre as diferentes epistemologias. Concebe-se a justiça cognitiva, a ser alcançada via processos de democratização do conhecimento, como condição necessária de justiça histórica, econômica, social, política, racial, étnico-cultural e de gênero (SANTOS, 2020). A partir de tal concepção, a busca pela justiça cognitiva deve estar atrelada à tarefa de descolonizar o conhecimento de bases eurocêntricas, criando-se vias de validação de outros critérios de pensamento, o que pode ocorrer, dentre tantas urgências, por meio da subversão dos tradicionais currículos escolares dominados por narrativas capitalistas, patriarcais e coloniais.

O currículo, nessa acepção, deve abrigar vozes e saberes diversos, ser um espaço polifônico para a construção de um pensamento que desnaturalize as formas de opressão, discriminação e exploração. Como exemplo, Santos (2018, p. 98) afirma que as crianças precisam começar a ver que a história é um projeto político que contém várias interpretações dependendo de quem a escreve; que aquilo que aprendem como dogma tem outro lado; “que a história narrada pelo caçador é distinta da história narrada pelo leão”. Na luta contra a opressão, o currículo deve privilegiar conhecimentos que possibilitem aos diferentes sujeitos se reconhecer e representar o mundo como seu, para, então, poder transformá-lo. “Se o conhecimento que temos do mundo não nos permite representá-lo como nosso, tão pouco podemos transformá-lo” (SANTOS, 2018, p. 102).

Para Ponce e Araújo (2019), a visão de democratização dos conhecimentos e das epistemologias que os sustentam, inerentes ao conceito de justiça cognitiva, alicerçam a dimensão do conhecimento proferida pela justiça curricular, suscitando questionamentos sobre as narrativas produzidas, e outras tantas silenciadas, por meio dos currículos escolares, geralmente restritos e ancorados na monocultura do saber científico. Não se trata de negar a importância dos conhecimentos científicos nas dinâmicas curriculares, mas reconhecer que

essa não é uma forma única de se enxergar a realidade. Aspira-se espriar pela escola diversas experiências sociais e culturais, expandir, na linguagem e nas ações, as possibilidades de experiências do presente, tais como os mitos, os ritos, os saberes populares, as vivências cotidianas, os corpos, as percepções, as emoções, a arte e suas infinitas manifestações (ARAÚJO, 2020).

A crítica à razão instrumental proposta por Santos, assim como a justiça curricular, não nega as possibilidades do conhecimento científico, toma-o como um dos conhecimentos importantes para a compreensão da complexidade do mundo. O conhecimento é plural, expandindo na linguagem e nas ações as possibilidades de experiências. Traduzir entre os grupos as experiências sociais do presente, estabelecendo entre estas os pontos em comum e as diferenças, contribui para que não se descaracterize e inferiorize a diversidade entre os saberes e suas origens. Com essas práticas, criam-se condições para processos emancipatórios. Ancora-se o currículo não apenas no aspecto cognitivo, mas também no corporal, nas percepções e nas emoções dos sujeitos que dele fazem parte. A justiça curricular afirma a necessidade de um conhecimento significativo para a vida do educando que lhe permita compreender e agir no mundo (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1060).

Para que o conhecimento se configure como plural, deve, no entanto, estar conectado na totalidade/realidade em que se engendra e ganha significação (FREIRE, 2013). Faz-se esperar⁶⁷, por meio da justiça curricular, um currículo encarnado no território⁶⁸, enraizado no chão da escola, encharcado de conhecimentos sobre onde se vive e como se vive, condição essencial para compreender escalas mais amplas. Como ensina Freire (2021), é apenas quando se criam raízes na localidade que se abre a possibilidade de se mundializar. Na medida em que o currículo toma o local enquanto espaço geográfico, histórico, político, cultural a ser compreendido e discutido, oportuniza-se a capacidade de desvelar cenas mais amplas e as suas contradições, na intenção de compreendê-las, questioná-las e transformá-las.

No que se refere à dimensão do cuidado, busca-se pautar, nos diálogos sobre justiça curricular, a garantia de que os sujeitos envolvidos no processo pedagógico tenham condições dignas de desenvolverem-se plenamente (NERI, 2018). Cuidado pensado, segundo Ponce (2018), desde a qualidade de vida dos/as estudantes, no que se refere aos seus direitos fundamentais (direito econômico, direito à saúde, alimentação, moradia, etc.) até as condições de trabalho dos/as professores/as e gestores/as, envolvendo aspectos relacionados à formação, remuneração, tempo de planejamento, condições estruturais e materiais da escola:

⁶⁷ Esperançar é uma esperança ativa, crítica, que se faz ao caminhar por meio de uma educação libertadora (FREIRE, 2011).

⁶⁸ Utiliza-se o conceito de território a partir do referencial de Santos (2007), para além do aspecto geográfico, olhando também para as populações que o habitam, sua cultura, hábitos, valores e tradições.

Todo o processo de cuidados é fundamental no desenvolvimento curricular. Desde as condições de trabalho dos professores e gestores, sua formação, até a qualidade de vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Para ensinar/aprender e aprender/ensinar, para reproduzir/produzir conhecimento/ensinagem/aprendizagem, para criar currículo, há de ter boas condições pessoais e boas escolas e, logicamente, vida digna. Na medida em que não existam essas condições, o primeiro passo é dar possibilidades no próprio currículo escolar de que os seus sujeitos imediatos se tornem conscientes de que essas condições são direitos inalienáveis de todos e de cada um, portanto deles próprios (PONCE, 2018, p. 794).

As condições de desenvolvimento que proporcionem a permanência exitosa dos/as estudantes na escola devem, nessa perspectiva, ser vistas como direito a ser garantido pelo Estado. Na medida em que não existam tais condições, segundo Ponce (2018), o próprio currículo escolar deve/pode possibilitar a consciência de que essas se configuram como direitos de todos/as e de cada um/a. Na intenção de desocultar as inúmeras violências invisibilizadas e naturalizadas, tanto na escola quanto fora dela, a justiça curricular defende que, por meio do currículo, os sujeitos conheçam os seus direitos, para que, então, possam indignar-se e exigi-los como inalienáveis.

A dimensão do cuidado (PONCE, 2018; PONCE; ARAÚJO, 2019) apresenta-se como a garantia e a ampliação de direitos individuais e coletivos dos sujeitos do currículo sob a responsabilidade de um Estado responsivo às demandas sociais, especialmente as de grupos marginalizados. Assim como o conhecimento, o cuidado no cotidiano das escolas deve ser definido sob a perspectiva daqueles que não são cuidados e sofrem com os efeitos das políticas de responsabilização individualista pelo cuidado de si e da desresponsabilização do Estado. O cuidado é extensivo a todos os sujeitos do currículo (PONCE; ARAÚJO, 2021, p. 1419).

Preconiza-se que não há como se pensar/fazer currículo em sua potencialidade emancipatória plena em escolas sem a materialidade adequada, maltratadas, em cotidianos que desrespeitam as pessoas em suas necessidades mais básicas de sobrevivência. Estudantes/famílias/profissionais da educação que precisam ser cuidados e considerados em sua existência plena e integralidade intelectual, física, emocional, social e cultural. Como afirmam Ponce e Araújo (2019, p. 1061), “o bem-estar individual e coletivo é uma condição indispensável para o acesso ao direito à educação”. Na medida em que as condições materiais de se viver são precárias (moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comidas, descanso...), quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram (ARROYO, 2012), a garantia do direito à educação torna-se ainda mais destituída em sua efetivação.

A partir dessa concepção, as aspirações da justiça curricular dialogam, necessariamente, com a concepção de educação integral, pensada, segundo Moll *et al.* (2012), como aquela que pretende dar ao sujeito uma formação mais completa possível, considerando-o em suas múltiplas dimensões: biológica, cognitiva, afetiva, psicológica, física,

histórica, cultural, social, etc., baseada na integração e ampliação do tempo, espaço e conteúdo de aprendizagem. Uma educação integral⁶⁹ que implica a:

Superação do arraigado dualismo entre desenvolvimento intelectual, cultural, emocional e físico, implica recompor a unidade corpo, mente e espírito, historicizada e temporalizada pelas condições reais de existência de nossos meninos e meninas, assim como a superação do abismo das condições de funcionamento e de acesso ao saber, nas escolas em que estudam os/as filhos/as das diferentes classes sociais. Ao mesmo tempo, implica a superação da naturalização do tempo exíguo, das práticas excludentes e dos métodos arcaicos arraigados em nosso sistema educacional (MOLL; BARCELOS, p. 789, 2021).

Tendo em vista tal articulação, apreende-se que a dimensão do cuidado, na perspectiva da justiça curricular, deve abranger reflexões no que se refere ao tempo escolar. Apesar de a educação integral não poder ser resumida no aumento do tempo da jornada diária nas escolas, tal aspecto precisa ser priorizado, porém, sempre considerando que alterar o tempo de permanência na escola, mesmo que desejável, não é garantia de qualificação da educação (PONCE, 2016). A reorganização do tempo escolar, de acordo com Ponce (2016), deve se orientar pelo ideal de construção de uma sociedade mais justa e democrática, garantindo o direito à educação de todos e todas com vistas à justiça social. A defesa da educação integral, vivenciada em uma escola de tempo integral, perseguida pela justiça curricular, para além de reivindicar mais tempo na escola, clama por mais tempo humanizado, mais tempo construtivo, significativo, tempo qualificado e qualificador, em que professores/as, educadores/as, estudantes e todos/as os/as envolvidos/as possam tecer a sua formação intersubjetiva e coletiva em um currículo que faça pulsar a vida escolar cotidiana de maneira digna e emancipadora (PONCE, 2016).

Além do cuidado com o tempo, o cuidado com o espaço escolar e com as pessoas que nele habitam são igualmente prioridades para a justiça curricular. O espaço escolar é aqui compreendido, conforme propõem Thiesen e Becker (2022, p. 802), como constituído pela “estrutura física das escolas, pelos territórios da comunidade local e pelos ambientes subjetivos das relações estabelecidas entre os sujeitos formadores e em formação e que, portanto, não se esgotam na materialidade de seus ambientes”.

⁶⁹ Como destaca Moll (2012 p. 26,), em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já trazia a perspectiva do tempo integral: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (art. 34) acrescido do § 2º (...) “a critério dos sistemas de ensino”, e nas Disposições Transitórias, Art. 87, § 5º acrescentava “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

Defende-se o “cuidado da coisa pública” como compromisso ético e político de políticas curriculares vinculadas ao devido investimento financeiro para “manter cuidada a rede toda” (FREIRE, 2001, p. 24), sem a culpabilização de professores/as, de alunos/as e demais trabalhadores da educação pelas dificuldades enfrentadas nas escolas (PONCE; ARAÚJO, 2019). Cuidado em respeitar os/as profissionais da educação como capazes de serem autores de currículo, a partir da garantia de boas condições de trabalho, de estudo, com melhores possibilidades de realização do que sabem fazer (LOPES, 2018). Cuidado com a escola pública, conforme defendido nas palavras de Anísio Teixeira (1997), que só pode ser realizado com o devido respeito e garantia de orçamento:

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas não a escola pública sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. Não a escola pública mais ou menos abandonada, sem prestígio social, ferida em suas forças vivas de atuação moral e intelectual e existindo graças à penosa e quase única abnegação de seus modestos servidores. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. Essa nova escola pública - menina dos olhos de todas as verdadeiras democracias- não poderá existir, no Brasil, se não mudarmos a nossa orientação a respeito dos orçamentos do ensino público (TEIXEIRA, 1997, p. 230).

A concepção de escola “como máquina que prepara para a democracia” entrelaça-se com a terceira dimensão da justiça curricular, a da convivência democrática, na defesa de um currículo comprometido em formar subjetividades inconformistas, democráticas capazes de lutar por democratizar os diferentes espaços estruturais onde ocorrem relações desiguais de poder (ARAÚJO, 2020). Trata-se, na visão de Ponce e Araújo (2019), de um currículo que instrumentaliza os sujeitos com um pensar reflexivo e responsável, que conduza ao exercício ético da autonomia, que se dê por meio de relações pautadas em princípios fundamentais: respeito, solidariedade e justiça social. Como afirma Araújo (2020, p. 276):

As dimensões da justiça curricular são a face da democracia de alta intensidade materializada nas práticas cotidianas da escola, na sistematização dos currículos, nas políticas educacionais, nas relações entre os sujeitos da educação; enfim, que vislumbram, por meio da instituição escola e em conjunto a outras práticas sociais, constituir rebeldes inconformistas e competentes para democratizar as relações sociais em todos os lugares onde o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo insistem em oprimir.

Nessa perspectiva, defende-se que a democracia, enquanto gramática social e acordo de convivência cidadã (SANTOS, 2016), torne-se bússola orientadora do currículo escolar,

precisando ser ensaiada, experimentada na escola (FREIRE, 2018). Democracia vivida, com devido espaço e tempo, por meio de práticas de participação cooperativa, onde os sujeitos possam conviver e pensar sobre a convivência, consigam fazer escolhas, defender seus ideais, envolver-se em conflitos, negociações, fazer reflexões sobre um agir comprometido com as necessidades coletivas, ao mesmo tempo que se empoderem com os conhecimentos necessários à construção da vida concebida em toda a sua plenitude.

Agrega-se a favor de uma concepção contra-hegemônica a de democracia, tal como essa tem sido vivenciada. A democracia deve ter, segundo Santos (2016), uma intencionalidade anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal, capaz de alimentar imaginários de emancipação social. Difere-se radicalmente de uma democracia no molde neoliberal, elitista e procedimentalista, encarada a partir do critério da eficácia, onde o mercado dos valores políticos funciona como um mercado de valores econômicos, observando-se crescente concentração de riqueza e degradação dos direitos econômicos e sociais (SANTOS, 2016), que passam a ser encarados como privilégios. Compreende-se a democracia, conforme propõe Chauí (2020), como a necessária luta para a universalização dos direitos, como um regime político que é também uma forma social de existência coletiva por meio da qual se exige que os direitos sejam garantidos, respeitados e ampliados para todos os indivíduos e classes sociais.

Defende-se, portanto, uma democracia não limitada ao enfoque representativo, na esfera do voto nos desenhos eleitorais formais, restrita a um método, mas uma democracia participativa pautada em práticas sociais mais amplas, onde quer que haja luta contra o poder desigual para constituição de relações baseadas na autoridade compartilhada (SANTOS, 2016). Para Santos (2002, 2016), a democracia representativa (DR) é o regime político no qual os cidadãos concentram seu poder democrático na eleição dos decisores políticos. “Uma vez eleitos, esses passam a ser os titulares do poder democrático que exercem com mais ou menos autonomia em relação aos cidadãos” (SANTOS, 2016, p. 120). De acordo com o autor, a DR é uma parte importante, mas apenas uma parte, de uma tradição democrática mais ampla, na qual cabem outras concepções e práticas.

Para além da dimensão representativa, almeja-se uma democracia de alta intensidade, uma democracia participativa com campos de deliberação ampliados, considerando a possibilidade dos cidadãos e as comunidades se organizarem para tomar decisões, para intervir ativamente na política (SANTOS; AVRITZER, 2002). A criação de novas institucionalidades democráticas implicaria, nessa concepção, a ruptura com tradições

estabelecidas, constituindo um ideal participativo e inclusivo, incluindo novos atores e novos temas, devendo ocorrer em diversos espaços-tempos: espaço-tempo doméstico, espaço-tempo da produção, espaço-tempo da comunidade, espaço-tempo do mercado, espaço-tempo da cidadania e o espaço-tempo mundial das relações entre Estados (SANTOS, 2016)⁷⁰. Infere-se que apenas a partir da democratização da sociedade civil, das relações familiares e comunitárias, da educação e do trabalho torna-se possível democratizar o Estado e a sociedade.

Situada no espaço-tempo da cidadania, a escola, sob o prisma da justiça curricular, constitui-se, segundo Ponce e Araújo (2019), em um lócus de participação e experiência democrática a ser aprendida coletivamente e ampliada para o espaço mais amplo das cidades e países. A convivência democrática, assentada no direito à participação, tem como intenção a formação de “rebeldes competentes” e não “conformistas” que ratificam o presente injusto das sociedades capitalistas (SANTOS, 2018, p. 86).

Tendo na participação dos sujeitos do currículo a sustentação da dimensão política da convivência democrática, há de considerar-se a participação de todos na construção de currículos, no orçamento público, na gestão administrativa da escola e na seleção de conhecimentos a partir das diversidades epistemológicas presentes. Parte-se dos princípios de que a participação não deve se confinar ao espaço delimitado pelo Estado e de que a democracia não é apenas um regime político estritamente procedimental, mas assenta-se em um valor a ser vivido e fortalecido na escola e em todos os espaços de modo a aperfeiçoar as relações sociais tornando-as mais e mais democráticas (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1065).

Nessa perspectiva, currículos e políticas curriculares que tenham a participação não como um simulacro, mas como valor, precisam experimentar formatos não verticalizados e autoritários de tomadas de decisão, por meio de vivências reflexivas, dialogadas, colaborativas e respeitadoras da diversidade. Um currículo que seja “com” o outro e não “para” o outro (FREIRE, 2013), ainda que tenham papéis diferentes. Um currículo fomentador da autonomia reflexiva. Como reforça Connel (1995), o princípio da participação necessariamente aponta para práticas cooperativas e não hierárquicas de aprendizagem que atravessem todo o currículo, com vistas a desenvolver a capacidade coletiva para exercitar a responsabilidade política na escola e fora dela.

A participação e a dialogicidade são defendidas por Freire (2018) como princípios da educação democrática, considerando a democracia como uma forma de vida associativa. A

⁷⁰ Para Santos (2018), uma democracia de alta intensidade deve colocar em prática a autoridade partilhada nas mais diferentes relações horizontais, incluindo a convivência em família, em um clube de futebol, na rua, na fábrica, nos escritórios, nos bairros, na comunidade, onde quer que haja relações de poder desiguais.

participação, para o autor, consiste no exercício de ter voz e de decidir sobre certos níveis de poder enquanto direito da cidadania, precisando ter relação direta e necessária com a prática educativa progressista, pois a “democracia demanda estruturas democratizantes” (FREIRE, 2018, p. 82). Assim, uma educação pautada em princípios democráticos, é necessariamente justa e ética e deve romper com “administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial”, sendo estimuladora da presença popular nos destinos da escola (FREIRE, 2018, p. 32).

No que se refere à dialogicidade, Freire (2013) considera que escutar o outro se constitui como gesto democrático, isto é, reconhecer no outro a possibilidade de diálogo e crescimento, assumindo o conflito como fonte de aprendizagem. Na acepção freiriana, o diálogo, que é sempre comunicação, funda a possibilidade da colaboração, uma construção coletiva e solidária, um diálogo permanente sobre a transformação do mundo e a estruturação de uma sociedade mais humana e mais livre (ZITKOSKI; NICOLAY, 2018).

Exemplos de democratização das relações sociais vividas na escola são citados por Ponce e Araújo (2019), tais como Grêmios Estudantis, Conselhos Mirins de Educação (na escola e em âmbito regional), Orçamento Participativo Criança, além de outras possibilidades como a construção de Projetos Políticos Pedagógicos participativos, realização de assembleias escolares, Conselhos coletivos e demais iniciativas reveladoras de uma gestão democrática da escola e da construção de relações respeitadas, solidárias e justas.

A convivência democrática como dimensão da justiça curricular faz questionar modelos de políticas curriculares que sejam avessas à construção coletiva (PONCE, 2018), em que os/as professores/as, estudantes e demais profissionais da educação são colocados como funcionários de uma engrenagem alheia aos seus territórios, interesses, saberes, vontades e utopias. Defende-se a participação social nas políticas de currículo e no contexto da gestão democrática; não da responsabilização atrelada ao esvaziamento da responsabilidade do estado⁷¹ (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011), como um direito a ser garantido.

Aspira-se, a partir de tal referencial, políticas de currículo construídas coletivamente, em que os/as profissionais da educação, com direito à participação, possam protagonizar

⁷¹ Shiroma, Garcia e Campos (2011) fazem uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação, elucidando como o empresariado vem antecipando e pautando a agenda governamental, apelando para um grande pacto social em prol da educação. Discutem como os discursos engendrados por tal movimento acabam por promover um deslocamento da noção de participação, que acaba sendo usada como responsabilização, sem fazer menção à participação como partilha de poder, mas apenas de responsabilidades. Para os autores, existe um deslocamento da perspectiva da gestão democrática, enquanto princípio constitucional, para uma perspectiva da gestão participativa para que se produza uma educação de qualidade na perspectiva empresarial.

processos de luta e resistência, vislumbrando um fazer pedagógico que não seja limitado a obedecer a prescrições (FREIRE, 2013). Professores e professoras, profissionais da educação, que, com garantia de formação adequada, não sejam meros *hospedeiros do currículo*, mas considerados como autores/as curriculares em seu poder de criar e recriar possibilidades e transformações. Criações que possam ser pautadas na leitura crítica da realidade local e global, na busca incessante pela libertação das inúmeras formas de opressão e exclusão.

Por toda discussão apresentada, vale destacar que as dimensões da justiça curricular, formuladas por Ponce (2018), para além de inspirar proposições curriculares concretas, constituem-se, na presente pesquisa, como uma ferramenta metodológica de análise dos contextos de produção de políticas de currículo. Referencial que possibilita olhar para contextos de influência, de produção dos textos e da prática, buscando compreender em que medida contemplam e priorizam as dimensões do conhecimento, cuidado e convivência democrática como essenciais para a ampliação contínua da cidadania, garantia do direito à educação e alcance da justiça social, nas lutas por redistribuição, reconhecimento e representatividade (FRASER, 2002, 2012).

A partir dessas lentes, serão discutidas a seguir a Base Nacional Curricular Comum e a *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada como contextos de produção de política curricular.

3.2 Contexto de produção curricular oficial no Brasil: A BNCC

A temática Base Nacional Comum não é nova, está prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (AGUIAR; DOURADO, 2018). Cury, Reis e Zanardi (2018) explicam que o processo normativo impulsionador para a construção de uma Base Nacional Curricular Comum se arrasta por quase trinta anos, tendo em vista a previsão constitucional que determina a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de modo a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos e regionais (BRASIL, 1988).

Compreender o contexto de produção curricular da BNCC, principalmente no que se refere aos discursos de influência, torna-se fundamental, considerando que os debates sobre

essa Base, segundo Ponce (2016), são tensionados por diferentes forças políticas e econômicas, o que traz impacto para as escolas, os sistemas de avaliação, materiais didáticos e cursos de formação inicial de professores. Um dos discursos vinculado à proposta da BNCC é o da *linguagem das competências*, por meio do qual se buscam estabelecer habilidades e competências que se espera que todos/as os/as estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Conforme destaca Macedo (2018), a BNCC propõe o desenvolvimento de competências que são formuladas como comportamentos globais, desdobrados em habilidades codificadas em letras e números, que detalham aquilo que deve ser priorizado no planejamento docente em todo território nacional.

Para Chauí (2006, p. 320), o discurso das competências, por ela definido como “ideologia das competências” precisa ser situado na denominada “sociedade do conhecimento”, onde prevalece a concepção de que o saber é um capital ativo a ser adquirido e consumido. Tal ideologia, apresentada como novo paradigma educacional, é defendida como saída para a obsolescência dos conhecimentos escolares no intuito de tornar os novos sujeitos do trabalho não apenas qualificados, mas, sobretudo, empregáveis e flexíveis para a adaptação em uma sociedade excludente em constante e rápida transformação (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

No paradigma das competências, o saber encontra validade em um sujeito que precisa aumentar sua eficácia, produtividade e desempenho em um assimétrico, competitivo e desregulado mercado de trabalho. A educação, nessa lógica, é vista como ingrediente para o desenvolvimento de competências e da competitividade, ingressando, decisivamente, nas agendas políticas e econômicas (CHIZZOTTI; CASALI, 2012).

Nesse cenário, constata-se, conforme complementa Freitas (2018), a educação sendo tendencialmente isolada dos seus vínculos sociais, passando a ser concebida não como um serviço público e um direito a ser garantido, mas como um bem privado, um serviço padronizado a ser consumido, submetido ao controle do livre mercado e organizado por meio de processos gerenciais, tais como nas empresas. Observa-se o alinhamento de esforços para a construção de uma agenda educacional capaz de produzir uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). De acordo com Freitas (2018), evidencia-se a educação sendo sequestrada pelo empresariado, de modo que a qualidade educativa passa a depender da inserção das escolas, professores/as e estudantes em um mercado concorrencial, com responsabilização meritocrática.

Ao analisar o contexto brasileiro e as reformas educacionais empregadas, principalmente a partir dos anos 1990, Shiroma, Garcia e Campos (2011) deslindam os discursos empresariais e dos organismos multilaterais que propagam a existência de uma profunda crise no sistema educacional brasileiro. Crise que, segundo tais narrativas, estaria atrelada não a aspectos estruturais do sistema capitalista, mas à carência de eficácia e eficiência dos próprios processos educativos. Para superar a crise, a partir dessa lógica, seria necessária a introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional, a institucionalização de sistemas de avaliação de resultados e a responsabilização de todos os “atores sociais”⁷² pela efetivação das mudanças necessárias (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 227).

A solução encontrada pelos “reformadores da educação” (FREITAS, 2018, p. 31) para enfrentar a propagada crise deveria seguir algumas métricas: a) ênfase no ensino de competências e habilidades básicas a serem tomados como principais alvos das reformas educacionais; b) ensino voltado para resultados predeterminados e conquistados através de metodologias seguras e controladas; c) transferência da inovação do mundo empresarial para o mundo educacional; d) políticas de responsabilização baseadas em testes e avaliações de larga escala; e) maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado (FREITAS, 2018).

Em perspectiva similar, Chizzotti e Ponce (2012) explicam que, sob o impacto da globalização e da ascensão das teorias neoliberais, as políticas curriculares sofreram significativas transformações, sendo consideradas ingrediente significativo na luta pela supremacia econômica e política. Segundo Ponce (2018), a vinculação dos conteúdos escolares às atividades voltadas ao mercado tem solicitado do currículo resultados imediatistas alinhados aos objetivos do sistema econômico capitalista neoliberal, regulado por agências internacionais como o FMI e a OCDE. Seguir as determinações da OCDE, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), passou a se constituir a referência para a qualidade da educação mundial, trazendo um fenômeno de ranqueamento de países e estabelecimento de padrões curriculares necessários para o alcance de desempenhos satisfatórios.

Nessa lógica, observam-se nas políticas curriculares no mundo globalizado sucessivas reformas nos objetivos e finalidades dos sistemas de ensino, com ênfase na reformulação de conteúdos escolares e de métodos de aprendizagem, gerando padrões de avaliação de resultados a partir de competências previamente definidas a serem adquiridas no curso da

⁷² Shiroma, Garcia e Campos (2011) debruçam-se em analisar o discurso do Movimento *Todos Pela Educação*, buscando elucidar seus contextos de influência e produção política no cenário educacional brasileiro.

escolaridade básica (CHIZZOTTI; PONCE, 2012). A definição de competências como tendência padrão das reformas curriculares estaria visando, na perspectiva dos autores, a produção de normas comuns de gestão e referências comparativas entre instituições escolares e sistemas de ensino, que são ranqueados a partir da avaliação de resultados da suposta aprendizagem dos alunos.

A qualidade da educação, conforme destaca Lopes (2018), passa a ser identificada cada vez mais com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais, sendo o currículo dirigido pelas avaliações que mensuram o cumprimento de expectativas de aprendizagem. O currículo, nessa concepção, é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida de comparação entre as pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes (LOPES, 2018). Nesta engrenagem, enfatiza a autora, reforça-se a existência de um vínculo imediato entre desenvolvimento econômico e educação, cabendo à última o fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes.

Como exemplo, no Brasil, ao final da década de 1990, foi introduzido, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas “reformas nacionais curriculares” em associação aos processos de avaliação em larga escala, concretizado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (FREITAS, 2018, p. 9). Para Lopes (2018), as reformas educacionais e curriculares do Brasil nos anos 1990, sujeitas às condições e exigências do Banco Mundial e da OCDE, preconizavam a uniformização curricular da educação fundamental e a introdução do PISA como referência para a avaliação dos resultados escolares. Observa-se o processo de centralização curricular nacional tornando-se cada vez mais hegemônico, prescritivo e vinculado aos resultados das avaliações externas às escolas (AVELAR; BALL, 2017).

Os PCNs, elaborados por um grupo de especialistas (nacionais e internacionais) de organizações não-governamentais, universidades e representantes do setor empresarial, seguiram, segundo Ponce e Rosa (2014, p.55) uma lógica de elaboração curricular do “topo para a base”. No topo, destacam as autoras, estariam os “intelectuais criadores” das políticas curriculares prescritas pelo Estado, restando aos professores/as, com autonomia restrita, a responsabilidade de executá-las. Professores/as funcionários/as do currículo, um dos últimos elementos a serem considerados na esteira curricular, imersos em uma lógica prescritiva e controladora.

Na mesma perspectiva centralizadora dos PCNs, com foco na definição minuciosa de objetivos e competências, é que, em 2017, a BNCC é aprovada⁷³ (BRASIL, 2017) como documento prescritivo e obrigatório em âmbito nacional. Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC foi elaborada e aprovada sob o argumento da legalidade, já que tanto a LDB, Lei n. 9.394/96 quanto a Constituição Federal de 1988 reforçam a necessidade de se propiciar a todos os alunos uma formação básica comum, pressupondo a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos (BRASIL, 2017).

Para Cury, Reis e Zanardi (2018), a análise da constitucionalidade/legalidade da BNCC não pode prescindir do debate sobre aquilo que é considerado como *básico*, como *comum*, tendo em vista que tal interpretação, além de não ser neutra, traz consequências de difícil equação em um país tão desigual como o Brasil. De acordo com a compreensão dos autores, a Constituição de 1988 e a LDB, diante do princípio da dignidade da pessoa humana, da cidadania, dos valores sociais e da democracia, consideram como *básico* o respeito ao ser humano, à sua capacidade criadora e transformadora, à liberdade e à perspectiva de pluralidade de ideias e diversidade, o que se distancia de prescrições fixistas e descritores de habilidades, tais como previsto na BNCC (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Cury, Reis e Zanardi (2018) reforçam que os princípios constitucionais defendem a necessária construção de uma sociedade justa, livre e solidária, que busque a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades, rejeitando todas as formas de discriminação. No que se refere à LDB, os autores reforçam que também é prevista uma formação comum básica, mas com a preocupação com o regional, com o local e com a diversificação da proposta do que seja básico. Nas palavras dos autores:

A ideia de base contida na LDB e que pode se extrair da CF é pela definição de referências curriculares comprometidas com a pluralidade, a diversidade e não discriminação. Abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidades é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimento comprometidos com a homogeneização (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 60).

⁷³ Conforme explica Cássio (2019), em 2014 teve início a produção da primeira versão da BNCC, que foi divulgada em setembro de 2015 e submetida à consulta pública. Em 2016, foi lançada a segunda versão, debatida em 27 seminários estaduais e em audiências públicas. Segundo o autor, a partir da terceira versão, a BNCC para o Ensino Médio passou a ser elaborada exclusivamente pelo MEC. Para Cássio (2019), uma das diferenças mais notáveis entre a segunda e a terceira versão da Base foi que, apesar de nenhum dos participantes dos seminários estaduais ter feito esta sugestão, a Pedagogia das Competências foi reincorporada ao documento, assim como ocorrido com os PCNs, nos anos 1990. A terceira versão da BNCC foi aprovada apesar do pedido de vistas de três conselheiras do Conselho Nacional de Educação, que destacaram, especialmente, a forma aligeirada como foi conduzida a discussão, considerando a sua incompletude e limitações, bem como a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade social da educação básica no Brasil (AGUIAR, 2018).

A partir de tal perspectiva, apreende-se que a previsão legal de uma Base, ou seja, de diretrizes curriculares que sejam respeitadoras da diversidade e pluralidade, entra necessariamente em contradição com o formato assumido pela terceira versão da BNCC, de caráter vertical e centralizador, aprovada de maneira atropelada logo após o Golpe de Estado de 2016, tornando-se política prioritária no governo do Presidente Michel Temer. Ao invés de caracterizar-se como diretriz curricular, a BNCC destrincha inúmeras listas de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para orientar os/as professores/as quanto ao *que fazer* em sala de aula, defendendo uma unidade que inviabiliza o pluralismo e o reconhecimento da diversidade da sociedade brasileira (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), além de desconsiderar a premissa equitativa de que tratar igualmente os desiguais é perpetuar as desigualdades.

Um exemplo do detalhamento minucioso dos descritores de competências presente no documento pode ser visto nas orientações para a etapa do Ensino Fundamental. No caso da área de Língua Portuguesa para os anos iniciais (primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental), são organizadas longas tabelas para discriminar as práticas de linguagem e seus respectivos objetos de conhecimento.

Para cada objeto de conhecimento, são derivadas habilidades identificadas por códigos alfanuméricos. Apenas na tabela do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, na competência específica de língua portuguesa, são listadas 112 habilidades a serem desenvolvidas. Novas tabelas são apresentadas para cada área do conhecimento (arte, educação física, língua inglesa, matemática, ciências da natureza, ciências humanas - história e geografia-, ensino religioso). Somadas todas as habilidades listadas, em todas as áreas do conhecimento previstas do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, podem ser contadas 355, que ainda precisam ser complementadas em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada (BRASIL, 2017).

Ao considerar as detalhadas prescrições, que, caso seguidas pelos/as professores/as, ocupariam e sufocariam todo o tempo escolar dos/as alunos/as, autores/as críticos do campo do currículo afirmam tratar-se de um documento normativo, ligado a matrizes tecnicistas que buscam controlar a vida na escola, prescrevendo listas de conteúdos a serem seguidas linearmente por todo o país, independentemente das características e desigualdades regionais. Para Cury, Reis e Zanardi (2018), o nível de detalhamento da BNCC subestima os/as professores/as, assim como as orientações curriculares desenvolvidas pela Câmara Nacional

de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação⁷⁴, desprezando o desenvolvimento de um projeto educativo nacional fundado em uma concepção dinâmica de currículo que valoriza e reconhece os saberes e experiências dos vários atores presentes na escola (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. Decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural e comprometida com a não discriminação e com os valores sociais do trabalho (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 71).

Também em perspectiva crítica, Dourado e Oliveira (2018, p. 66) consideram que a BNCC traz “uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem, que sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se como deveres de aprendizagem”. Trata-se, na visão dos autores, de um documento situado na lógica do capital, com uma determinação curricular individualista, que responsabiliza os sujeitos da escola pública pela qualidade da educação.

Dourado e Oliveira (2018) enfatizam que não se pode esquecer que a BNCC é parte de uma política mais ampla que vem sendo implementada a partir do impeachment de Dilma Rousseff, com ênfase em formas de terceirização e privatização, que concebe a educação como mercadoria e naturaliza a dinâmica do mercado na educação, tendo em vista a concorrência interna, a individualização, a diferenciação e a premiação por resultados. Destaca-se que, conforme apontam Cury, Reis e Zanardi (2018) e Avellar e Ball (2017), a Fundação Lemann⁷⁵, cujo fundador é um dos homens mais ricos do Brasil, Jorge Paulo Lemann, foi uma das principais influenciadoras, apoiadoras e divulgadoras da BNCC, promovendo, imediatamente após a homologação do documento, propostas de formação de professores, venda de materiais didáticos e soluções educacionais para as redes de ensino do país.

Ao analisar os impactos da política curricular atrelada à BNCC para a organização federativa brasileira, Dourado e Oliveira (2018) enfatizam que a lógica do respeito à

⁷⁴ Link de acesso à Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.

⁷⁵ Cássio (2019) argumenta que a Fundação Lemann investiu e investe ações sistemáticas de *advocacy* (prática de influenciar a formulação de políticas e a alocação de recursos públicos) na BNCC junto a outros atores que compõem o *Movimento pela Base Nacional Curricular Comum*, estabelecendo conexões entre o currículo nacional obrigatório, as avaliações em larga escala, a indústria do livro didático e das assessorias pedagógicas privadas no Brasil.

diversidade, incentivo à autonomia e participação democrática dos entes federados, como condição para o regime de colaboração, dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular. Segundo os autores, observa-se subtração do princípio constitucional cooperativo, baseado em relações descentralizadas, porém articuladas, a favor de uma centralização verticalizada, cujos planejadores da política federal assumem isoladamente as definições curriculares e os mecanismos de sua implementação. Dessa forma, o contexto de produção curricular da BNCC, caracterizada por forte centralização e protagonismo do governo federal, não contribui para o estabelecimento de políticas nacionais pautadas na efetiva cooperação e colaboração entre os entes federados, entre seus sistemas de ensino, instituições educativas, bem como seus profissionais e estudantes (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

Como afirma Lopes (2018), tal perspectiva centralizadora, avessa a um federalismo cooperativo, acaba por reforçar os argumentos de que os municípios e estados são incapazes de elaborar suas próprias propostas curriculares e, por isso, precisam de detalhadas e minuciosas orientações. Sob tal argumento, muitas vezes os municípios – seja por ausência de financiamento, de formação especializada nas secretarias, dentre outros – se desobrigam da responsabilidade de debater e produzir localmente suas propostas curriculares em uma relação mais direta com as escolas, fato bastante negativo, pois o currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais, das relações construídas no âmbito dos sistemas educativos intermediários que mais diretamente se dirigem às escolas (LOPES, 2018).

Dessa forma, a discussão sobre política curricular está intrinsecamente vinculada à normatização do regime de colaboração, a partir da definição do Sistema Nacional de Educação (SNE), situando o papel da União na coordenação das políticas educacionais, em colaboração com os demais entes federados, assegurando que as ações não sejam discutidas e implementadas isoladamente, mas fazendo parte de um conjunto de políticas articuladas e, por isso, coerentes com o ideal de uma educação emancipadora (AGUIAR, 2018). Nesta perspectiva, complementam Cury, Reis e Zanardi (2018), sem o deslindamento da questão federativa e do regime de colaboração, dificilmente serão encontradas saídas para o verticalismo em termos de política curricular.

Políticas de currículo participativas, não verticalizadas, colaborativas, só serão minimamente factíveis mediante a regulamentação do SNE que busque aprimorar e garantir a participação dos municípios e da comunidade educacional nas instâncias de formulação, monitoramento, controle e avaliação das políticas educacionais.

No que se refere à participação social no processo de homologação da BNCC, segundo Cássio (2019), um dos argumentos utilizados pelos setores defensores dessa Base é que ela foi fruto de um processo democrático, tendo sido coletadas mais de 12 milhões de contribuições na consulta pública à primeira versão e outras milhares de contribuições nas etapas seguintes por meio de seminários e audiências públicas. No entanto, discorre o autor, não há nenhuma indicação nos relatórios públicos do MEC, de como as contribuições foram analisadas ou incorporadas à segunda versão da Base. Destaca também que as muitas horas das audiências públicas realizadas para a discussão da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pouco impactaram o texto final do documento, indicando que a divulgada “participação social parece ter servido mais como peça publicitária do que como um processo sério de diálogo público, próprio das sociedades democráticas” (CÁSSIO, 2019, p. 7).

Para Ponce (2018), a metodologia de elaboração adotada para a construção da BNCC acabou por privilegiar especialistas e subalternizar o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões. Na visão da autora, por objetivos alheios aos dos interesses da educação escolar emancipatória e com uma lógica de produção e implantação de currículo, a BNCC foi priorizada nas políticas educacionais com decisões apressadas em detrimento de demandas urgentes, como a da melhoria das condições gerais da escola pública para o atendimento com qualidade equitativa, da formação e das condições de trabalho dos/as professores/as brasileiros/as. Em perspectiva semelhante, Lopes (2018) defende que todo o esforço – financeiro, humano, intelectual – investido na produção de uma base curricular nacional deveria estar sendo direcionado à valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo.

Seria possível investir, por exemplo, no efeito multiplicador das parcerias entre Universidade e Secretarias de Educação estaduais e municipais para a formação em currículo. Não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolvermos esses docentes sem salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer (LOPES, 2018, p. 27).

Mediante os pontos elencados, evidencia-se que a concepção de currículo presente na BNCC caminha na contramão das dimensões da justiça curricular, não respeitando os princípios essenciais para o alcance da justiça social: reconhecimento, redistribuição e representação (FRASER, 2002, 2012). Na medida em que estabelece uma visão prescritiva, padronizada e hierarquizada de conhecimentos, não respeitadora da diversidade e realidade

dos territórios brasileiros e sem priorizar os saberes historicamente excluídos, a Base ignora o princípio do reconhecimento das diferenças como essencial para a construção da justiça cognitiva na intenção de desestabilizar modelos epistemológicos dominantes.

No que se refere à dimensão do cuidado, a política curricular da Base falha na vertente redistributiva, por não estar atrelada a medidas que visem uma justa distribuição de recursos educacionais, investimento na materialidade das escolas, na melhoria das condições de trabalho e formação dos/as professores/as e devido entrelaçamento intersetorial com outras políticas públicas garantidoras dos demais direitos essenciais (saúde, moradia, segurança, alimentação, etc.).

Sobre a dimensão da convivência democrática, o processo de elaboração da BNCC ignorou o princípio da representação, paridade da participação, por alijar os/as professores/as e educadores/as do seu direito de pensar e construir o currículo contextualmente, considerando as realidades concretas e a vida nas escolas. Frente à tamanha carga de competências e habilidades prescritas, sufoca as rotinas escolares, não privilegiando tempo e planejamento necessários para que se possa aprender a conviver democraticamente, a pensar e participar politicamente, por meio de experiências críticas emancipatórias.

Com base nessa discussão, cabe questionar sobre as possibilidades de produzir uma política pública curricular considerando o local e a concretude dos sujeitos envolvidos nos processos curriculares (BALL; MAINARDES, 2011): Seria possível resistir e criar alternativas contra-hegemônicas a um modelo de “elaboração” de currículos fora da escola com posterior “implantação”? (PONCE, 2018) Como superar a própria distinção entre “produção” curricular e “implementação” curricular? (LOPES; MACEDO, 2011) É possível perseguir vidas curriculares para além da BNCC? (CÁSSIO, 2019).

3.3 A *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada como contexto de produção curricular participativa

Buscar contextos de produção de política curricular, para além das prescrições verticalizadas da BNCC, implica considerar, conforme contribuições de Lopes (2004), as políticas de currículo não apenas como os documentos escritos, mas, principalmente, como processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação, sendo produções para além das instâncias governamentais. Tal perspectiva, segundo a autora, não implica desconsiderar o poder

privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas. No entanto, ressalta-se que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas e territórios educativos também são produtoras de sentidos essenciais para qualquer política curricular.

A partir da compreensão de que as políticas de currículo se produzem em diferentes contextos, como processos de articulação que envolvem sujeitos organizados em grupos/identidades em torno de significados sobre o educar (LOPES; MACEDO, 2011), é que, em diálogo crítico com os preceitos da justiça curricular, reconhece-se que no processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada localiza-se, tece-se e manifesta-se um contexto de produção de política de currículo. Trata-se de um processo que produz sentidos e significados curriculares que precisam ser reconhecidos e legitimados no âmbito da disputa das definições educacionais e nas práticas das instituições escolares.

Compreende-se que o que está em jogo no processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada é a capacidade de um determinado grupo social, composto principalmente por profissionais da educação, apresentar suas demandas (LOPES; MACEDO, 2011) e lutar por relações baseadas em autoridade partilhada (SANTOS, 2016), para, de maneira organizada, intervir ativamente na política educacional. Ao considerar as políticas de currículo como políticas culturais, reconhece-se nesse processo uma luta discursiva pela constituição de representações que envolve negociação, articulação na defesa de demandas curriculares (LOPES, 2004) e acordos de convivência em uma democracia que se queira participativa.

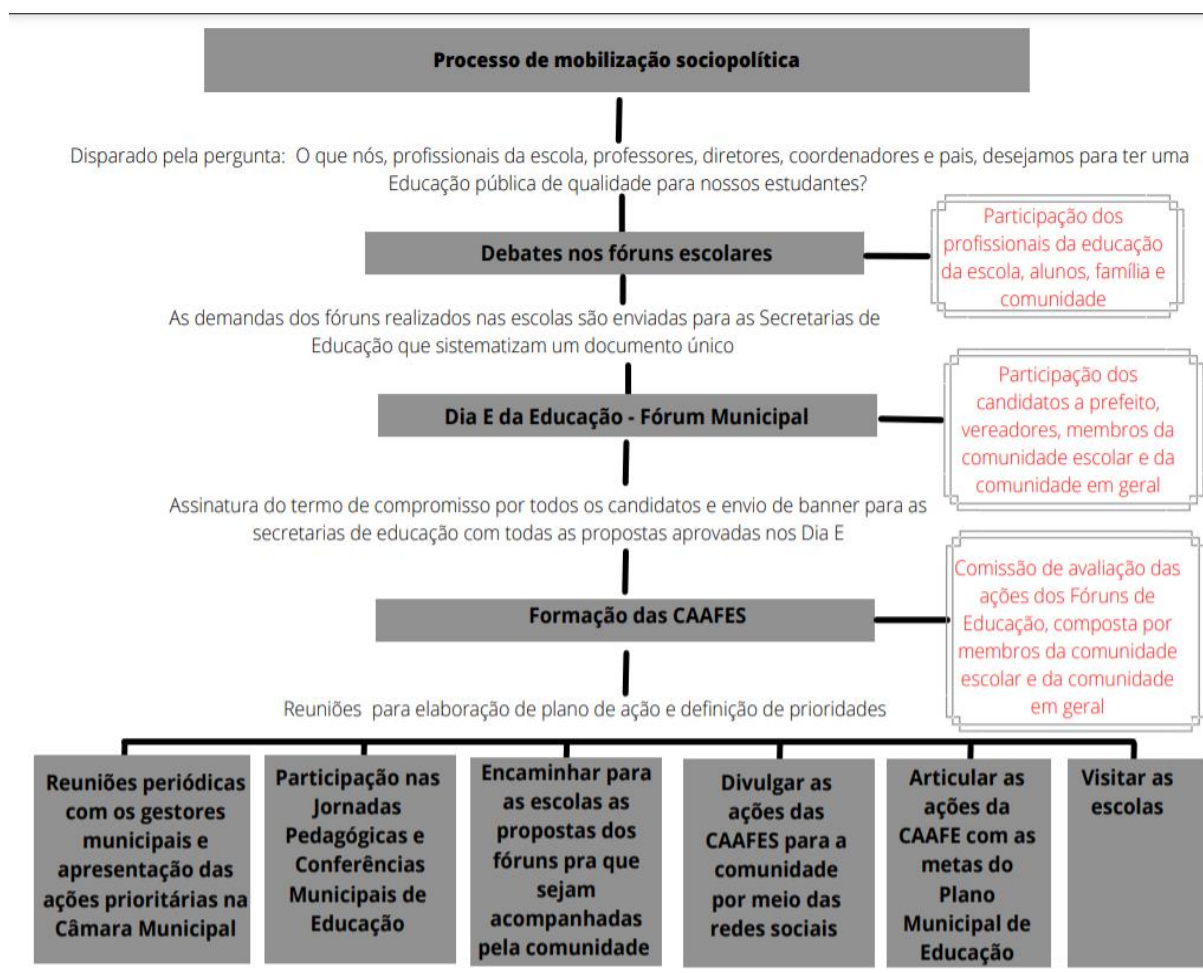
Qual o desenho desse contexto de produção de política curricular? Quais os discursos que nele subjazem e se articulam? Quais vontades estão em disputa? Quais são as possíveis interlocuções com as dimensões da justiça curricular? Quais são os desafios enfrentados? No ensejo de tais questionamentos e na intenção de melhor compreender o contexto de produção curricular constituído no processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada Diamantina, bem como os significados a ele atribuídos, a seguir serão analisados os dados coletados durante a segunda etapa da pesquisa de campo.

3.3.1 Desenho do contexto em tempos de pandemia

Conforme relatado no Capítulo 2, o processo de *Mobilização Sociopolítica* que ocorre em municípios do ADE da Chapada Diamantina é disparado nos fóruns escolares a partir da seguinte pergunta, eminentemente curricular: *O que nós, profissionais da escola, professores,*

diretores, coordenadores e pais, desejamos para ter uma Educação pública de qualidade para nossos estudantes? Por meio do debate coletivo, envolvendo a participação dos/as professores/as, profissionais da escola, estudantes, famílias e comunidade, são tecidas iniciativas na intenção de garantir que os ensejos elencados sejam escutados e priorizados nas políticas públicas municipais. Para retomar o desenho das ações desenvolvidas, apresenta-se o mapa conceitual a seguir, elaborado a partir das observações realizadas.

Figura 5 - Mapa conceitual geral do Processo de *Mobilização Sociopolítica*



Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se que no ano de 2020, diferentemente dos períodos eleitorais municipais anteriores - 2004, 2008, 2012, 2016 -, os *Fóruns Escolares* e o *Dia E* não aconteceram em reuniões coletivas presenciais, em função da pandemia da COVID-19. Para que a comunidade escolar pudesse se manifestar em relação à pergunta disparadora, algumas escolas, de alguns municípios do ADE da Chapada Diamantina, optaram por colocar em seus espaços urnas com cédulas para que os/as profissionais da educação, famílias, estudantes e comunidade

pudessem expor suas demandas por escrito. Outras unidades escolares utilizaram a estratégia de fazer enquetes via *Google Forms*, para evitar deslocamentos presenciais. Os registros das demandas apresentadas, organizados pelos/as diretores/as e coordenadores/as, foram enviados para as Secretarias de Educação para sistematização de um documento único, posteriormente encaminhado para os/as candidatos/as a prefeito/a e vereadores/as, apresentado no *Dia E* e assinado publicamente em formato de termo de compromisso.

O esforço para que a comunidade escolar pudesse se manifestar em relação à pergunta disparadora dos Fóruns, mesmo durante a pandemia, pode ser percebido por meio do depoimento do professor Topázio (Anexo 2), atual membro da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista do Tupim, e de uma diretora das escolas municipais do município de Wagner, diretora Ametista (Anexo 2), respectivamente:

Buscamos fazer a escuta com as pessoas das localidades por meio do *Google Forms*, que é algo rápido e várias pessoas podem acessar. Distribuímos os *links* nos grupos das escolas para fazer essa escuta de pais, alunos, professores, etc. Usamos as ferramentas tecnológicas que estavam ao nosso alcance tanto para mobilizar quanto para dizer que o Dia E iria acontecer, dizer que, apesar da pandemia, a vida precisava seguir seu fluxo, já que, depois, todas as problemáticas vividas iriam voltar e que precisaríamos nos organizar para isso. Deixávamos mensagens, mobilizamos toda a comunidade nesse sentido, ligamos para as escolas que não estavam conseguindo fazer pra orientar, distribuímos panfletos, fomos nos ajudando, pois temos uma equipe comprometida e uma história que nos favorece.

Distribuímos cartazes, mandamos panfletinhos para casa lembrando aos pais desse dia muito importante, colocamos carros de som nas ruas, inclusive nas escolas que ficam na zona rural. O carro de som fala o que é o Fórum do Dia E, o que significa, ele trata da temática e faz um convite à comunidade para ir à escola. Toda essa mobilização foi feita antes do Dia E. Na minha escola, fizemos por caixas, colocamos uma caixa para o segmento pais, uma para o segmento aluno, outra para o segmento professor e funcionários. Todos receberam um *card*, um papel para escrever as propostas e colocaram na caixa referente ao seu segmento. Depois, a gente da gestão abriu todas as caixas, fez a leitura de tudo para fazer um único texto para encaminhar para a Secretaria de Educação. Aí depois, sentou todo grupo de direção pedagógica de todas as escolas com a equipe técnica da Secretaria e cada escola apresentou a sua proposta para depois acontecer o Dia E.

Os registros fotográficos a seguir ilustram a realização desses momentos:

Foto 15 - Urnas de registros para o *Dia E* em 2020 - Município de Wagner



Fonte: Arquivo pessoal da coordenadora Ágata do município de Wagner.

Foto 16 - Urnas de registros para o *Dia E* em 2020 - Município de Wagner



Fonte: Arquivo pessoal da coordenadora Ágata do município de Wagner.

Foto 17 - Urnas de registros para o *Dia E* em 2020 - Município de Boa Vista do Tupim



Fonte: Arquivo interno do ICEP.

A realização do *Dia E* em formato remoto alterou a dinâmica de funcionamento desse encontro, concebido para envolver ampla participação coletiva, aberto a todos/as interessados/as em comparecer. Nos oito municípios em que foram realizados (Boa Vista do Tupim, Wagner, Iraquara, Ibitiara, Carfanaum, Gentio do Ouro, Souto Soares, Marcionílio Souza), ocorreram encontros na plataforma *Zoom*, tendo os/as coordenadores/as do ICEP como mediadores/as e organizadores/as, com o principal objetivo de apresentar as propostas sistematizadas pelas Secretarias de Educação e registrar a assinatura dos termos de compromisso pelos/as candidatos/as a prefeito/a.

Segundo relatos dos/as entrevistados/as, tal formato diminuiu a possibilidade do debate coletivo e participação da comunidade, conforme acontecia nos anos anteriores, pois as interações apenas se davam via *chat*, sem a possibilidade de abertura de microfone para que os/as presentes se manifestassem livremente. Os encontros, que em alguns municípios chegavam a lotar auditórios, contaram em média com a participação de 150 pessoas, porém, com significativa representatividade dos diferentes setores educacionais (diretores/as escolares, coordenadores/as, professores/as, famílias, estudantes, equipe técnica da Secretaria de Educação, comunidade em geral, representantes de funcionários/as e motoristas escolares, merendeiras, presidentes de associações comunitárias, representantes de sindicatos, conselheiros tutelares, membros do Conselho de Educação e das Secretarias de Saúde, etc.).

Nessas ocasiões, eram relatadas dificuldades de pessoas em acessar a plataforma pela falta de conexão com a *internet*, seja em função das condições climáticas do momento, falta

de energia, ou até mesmo por serem residentes de localidades do campo. No entanto, a realização do processo nesses oito municípios, em tempos de intensa crise sanitária, pode indicar significativo esforço coletivo na intenção de fazer com que a mobilização permanecesse ativa, garantindo a continuidade dos debates em torno da educação municipal. Tal esforço pode ser percebido na fala do professor Ônix (Anexo 2), que conduziu a realização dos fóruns, enquanto membro do ICEP e responsável pela interlocução com os diferentes municípios:

O ano passado, você viu, estreamos, ousamos fazer os Fóruns *online*, foi todo aquele desafio, aquela dificuldade, mas acho que nós conseguimos. Fazer um trabalho no meio de uma pandemia e fazer esse trabalho seguir não foi fácil, mas foi possível. Conseguimos fazer e agora estamos aí nas eminências de fazer a entrega do banner para o gestor eleito, formar as CAAFEs, etc.

Na percepção do professor Topázio (Anexo 2), a realização do *Dia E* no formato *online* só foi possível em função das lutas travadas historicamente na região, demonstrando a força da participação coletiva e a importância da atuação das Secretarias Municipais de Educação na condução do processo:

Há mais de vinte anos, a gente vem discutindo e amadurecendo. Estamos falando de um processo de décadas. Desde o início do Projeto Chapada, a cada fórum que passava, a gente via essa força. Talvez, se a gente estivesse há uns dez anos, não teríamos conseguido fazer um *Dia E* remotamente. Mas com todas as nossas armas, toda a nossa luta, toda credibilidade que a equipe da secretaria de educação foi construindo, nós conseguimos. A comunidade vê quem está na frente da educação e isso, de alguma forma, vai dando credibilidade, vai criando um vínculo.

O inédito em realizar o Fórum do *Dia E online*, impulsionou algumas escolas a buscar alternativas para possibilitar a participação dos/as estudantes. Como percebido no depoimento da diretora Safira do município de Boa Vista do Tupim (Anexo 2), foram utilizadas estratégias como a gravação de vídeos com mensagens das crianças e até mesmo colocá-las para acompanhar virtualmente a plenária realizada na plataforma *Zoom*:

Da última vez, nós fizemos os minifóruns dentro da escola e buscamos garantir a participação das crianças no Fórum do *Dia E*, que aconteceu virtualmente. As crianças gravaram vídeos falando o que elas queriam para a melhoria da qualidade da educação no município. No dia, nós disponibilizamos a escola para que assistissem ao vivo o que estava acontecendo. Você precisava ver a alegria deles assistindo e se vendo nos vídeos. Quando era presencial, a gente só mandava os representantes dos alunos, eleitos pelos colegas, para que falassem por eles lá no momento. Mas nesse último ano, muitos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II assistiram e conseguiram acompanhar como acontece o Fórum do *Dia E*. Foi importante para eles também não acharem que o que eles fazem na escola

foi em vão e que eles não são escutados de verdade. Por isso eles gostaram muito de assistir, mesmo a distância. Eles gostaram, foi muito bom.

Apesar das conquistas e estratégias utilizadas, tal formato também causou incômodos, frente à percepção de menor participação da comunidade em comparação às mobilizações anteriores. Foi percebida a iniciativa de alguns candidatos/as de abrir o microfone para falar, o que não era permitido, já que nesses momentos é esperado que apenas escutem e conheçam as demandas e não façam campanhas eleitorais. Tais incômodos podem ser percebidos no depoimento da coordenadora territorial do ADE da Chapada, Larimar (Anexo 1).

No presencial, é um movimento que todas aquelas propostas são projetadas e pode-se mexer na redação naquele momento. Então, é bem bacana, a gente lê a proposta no telão, tudo direitinho. Pergunta-se se todos concordam, é um momento de revisão coletiva. Os candidatos eles só ouvem, eles só ouvem. Nessa questão do Fórum *online*, o que mudou foi justamente a tentativa dos candidatos de falar. Não tinha jeito, por mais que a gente dissesse que era um momento de escuta, um pegava para dar bom dia... E no espaço presencial não. Eles ouvem, eles só ouvem. E a gente revisa todas as apostas junto com eles.

A eleição das CAAFEs também não aconteceu no momento do *Dia E*, conforme edições anteriores. Após as eleições, no ano de 2021, foram realizados encontros *online*, conduzidos pelos/as coordenadores/as do ICEP, para a formação das comissões por município, onde compareceram as pessoas interessadas em participar do processo. Em sua maioria, os/as participantes eram profissionais da educação, mas com alguma adesão de famílias, estudantes e comunidade. Em formato similar, foram realizados encontros interterritoriais, em que as CAAFEs de todos os municípios envolvidos na ação se encontraram para compartilhar estratégias e elaborar seus planos de ação com as iniciativas a serem desenvolvidas.

Nos dois encontros interterritoriais observados, houve dificuldade de participação de alguns membros, sendo possível perceber algumas CAAFEs mais numerosas, chegando a contar com a presença de até 15 representantes; aquelas com menor adesão tinham apenas dois integrantes. De maneira geral, esses encontros tiveram participação de 150 pessoas dos municípios envolvidos no processo. No primeiro encontro, após um momento geral para apresentação dos objetivos que envolvem a atuação das comissões, os membros foram subdivididos em grupos por municípios para que respondessem às seguintes questões: Quais são os desafios vividos pelas CAAFEs? O que fazer para enfrentar esses desafios? Quais ações registradas nos Fóruns devem ser tomadas como prioridade?

Nesses pequenos grupos, os membros presentes retomaram os registros dos Fóruns do *Dia E*, avaliaram as principais demandas e urgências a partir da realidade vivida e começaram a traçar estratégias de atuação junto ao poder municipal e às comunidades escolares. Após os debates por municípios, representantes dos grupos compartilharam as discussões realizadas, as percepções sobre os desafios vividos e as sugestões de ações, conforme alguns depoimentos revelam. Foi relevante observar a participação de alguns estudantes nesse momento, como no município de Ibitiara, por exemplo:

Foi necessário ver como garantir as ações gradativamente. Às vezes, não dá para garantir na rede toda de uma vez só, mas dá pra começar por alguns pontos e ir evoluindo. Olhamos ponto por ponto as sugestões apresentadas no Fórum e pintamos as ações prioritárias que demandam um olhar mais urgente a curto prazo. Para que esse plano seja efetivo, para que venha corroborar com a qualidade da educação do nosso município, essa comissão precisa desempenhar sua função, ser atuante e participativa, monitorando, acompanhando, ajudando a gestão pública a colocar essas ações em prática. Precisamos olhar na escala de prioridades das urgências, o que é de curto, médio e longo prazo. É importante nos sentirmos como pertencentes a esse documento feito no Fórum, pois todos contribuíram com o seu planejamento (REPRESENTANTE DA CAAFE DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA DO TUPIM).

Foi um prazer observar a CAAFE de Ibitiara com vários estudantes no grupo. Começamos a discussão procurando saber quais as expectativas desses estudantes que estão nesse lugar de participação. Eles lindamente foram nos falando que querem aprender, que querem escutar e que gostariam de seguir participando das decisões de Ibitiara em relação à educação. Foi um momento para ouvir esses estudantes. Importante também destacar outras participações importantes como do presidente do Conselho de Alimentação, presidente do Conselho Tutelar, representante de pais, representante do sindicato dos professores. Foi muito bom. Nosso documento com os registros do Fórum tem nove páginas, é muita coisa. Discutimos os pontos sobre gestão educacional e buscamos garantir a implementação de uma ouvidoria permanente na educação para que a opinião ou críticas da comunidade escolar sejam acolhidas através do diálogo igualitário e visando a participação de todos de forma mais democrática no processo de ensino e aprendizagem. Para as demais ações, vamos organizar um cronograma até o final do ano, pelo menos uma ao mês, para seguir olhando para o documento do Fórum para organizar as demais prioridades (REPRESENTANTE DA CAAFE DO MUNICÍPIO DE IBITIARA).

Fizemos uma análise breve do registro do Fórum e fomos identificando que existe uma articulação muito forte entre os documentos do município, uma articulação entre o plano de ação da secretaria municipal de educação, entre o Plano Municipal de Educação, os nossos escritos do referencial curricular, e isso foi nos dando uma segurança maior entre o que a gente escreve e o que a gente está praticando. A CAAFE precisa lutar pela busca dessas ações que foram apresentadas nos fóruns, pois foram fruto de uma discussão colaborativa de todas as escolas para formar o documento. O que está no documento precisa ser realizado (REPRESENTANTE DA CAAFE DO MUNICÍPIO DE IRAQUARA).

As entregas dos *banners* nas prefeituras com os registros de todas as propostas aprovadas nos Fóruns do *Dia E* aconteceram, mas com igual restrição quanto ao número de

participantes. No entanto, a realização dessa ação é percebida como fundamental para que as propostas das comunidades escolares sejam divulgadas e estabelecidas como foco de atuação do governo municipal, conforme explica a coordenadora Ágata (Anexo 2) do município de Wagner:

A gente foi levar o banner, apresentar ao prefeito as propostas. No ano passado, aqui na escola a gente estava trabalhando a sequência didática de cartas, as crianças estavam escrevendo cartas. Aí a gente sugeriu que no final da sequência escrevessem cartas de agradecimentos para o prefeito por conta da reforma que fez na escola. No dia da entrega do banner na prefeitura, levamos uma das crianças para ler a carta ao prefeito. Se você olhar as fotos, está todo mundo arrumado, a diretora e a coordenadora, a mãe da aluna. Foi o pessoal também do serviço de apoio, serviços gerais, tinham todos os representantes lá. A aluna leu essa carta e, além de agradecer, fez outras solicitações dizendo: só que tem mais uma coisinha... (risos). Eu vejo nesse processo de mobilização uma alegria, uma alegria de poder participar, de poder falar, de saber que o que vai estar escrito ali no *banner* eu vou poder dizer: 'Olha, eu pedi isso para educação e aconteceu, eu tive participação nisso, quando eu falei todo mundo me ouviu'.

Os registros fotográficos (Foto 18 e Foto 19), a seguir, ilustram os momentos de entrega dos *banners* nas prefeituras dos municípios:

Foto 18 - Entrega do *Banner* na Prefeitura do Município de Wagner, com a participação de representantes das escolas, prefeito, secretário de educação e representantes do ICEP



Fonte: *Instagram* do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. Disponível em: <https://www.instagram.com/institutochapada/>. Acesso em: 06 dez. 2022.

Foto 19 - Estudantes do Município de Wagner participando da entrega do Banner na Prefeitura



Fonte: Arquivo pessoal da coordenadora Ágata do município de Wagner.

A partir do observado, reconhece-se que o processo de *Mobilização Sociopolítica*, por meio das ações engendradas mesmo em período pandêmico, tais como Fóruns Escolares, Fórum Municipal do *Dia E*, entrega do *banner* na Secretaria de Educação, CAAFEs, abre caminhos para a construção de institucionalidades participativas⁷⁶, na tentativa de incorporar cidadãos e associações da sociedade civil na deliberação sobre políticas educacionais locais (AVRITZER, 2008). A luta pelo direito à educação, empunhada nos municípios analisados, faz vislumbrar um procedimentalismo democrático que alinha mecanismos de compatibilização entre o processo de participação e o poder público (SANTOS; AVRITZER, 2002), envolvendo a negociação de prioridades com as prefeituras, como realizado pelas CAAFEs, por exemplo.

Observa-se a possibilidade de serem criadas alternativas democráticas baseadas na criatividade dos atores sociais locais, na tentativa de se constituírem enquanto práticas

⁷⁶ Por instituições participativas Avritzer (2008), define formas diferenciadas de incorporação de cidadãos e associações da sociedade civil na deliberação sobre políticas. Segundo o autor, uma forma através da qual os cidadãos ou associações da sociedade civil podem participar do processo de tomada de decisão política é a que denomina de desenho participativo de baixo para cima. Nesse caso, há a livre entrada de qualquer cidadão no processo participativo e as formas institucionais da participação são constituídas de baixo para cima (AVRITZER, 2008).

políticas organizadas “de baixo pra cima”, materializando um ideal participativo inclusivo. O depoimento da diretora Âmbor (Anexo 2), do município de Iraquara, revela a percepção de que as lutas travadas vão sendo empenhadas a partir da articulação das ações, ao reconhecer que as demandas apresentadas nos *Fóruns Escolares e Dia E* são concretizadas e legitimadas para a melhoria da educação:

Então, a gente começa a destrinchar as ações, a distribuir e ver que as coisas pequenas começam a dar certo. Porque assim, as coisas têm que começar primeiro de baixo mesmo. E a gente vê, de repente, a gente acha que pode ser pouco, mas o pouquinho faz a gente chegar longe. Essas reivindicações que aparecem, por exemplo, de ações voltadas da nutricionista, de parceria com ação social, da parceria com a saúde, da melhoria do espaço físico, aquisição transporte escolar, isso tudo já sendo tratado eu vejo, não tem como você dissociar, que é a vitória da CAAFE, que é a vitória da mobilização, que é algo para melhorar a educação.

As vivências relatadas pelos/as entrevistados/as e as observações realizadas exemplificam a importância de desenhos participativos “de baixo para cima” que ampliem caminhos para formas diferenciadas e inclusivas de participação social, conforme destaca Avritzer (2008). Abrem-se possibilidades de construção de um experimentalismo democrático baseado na escuta das pessoas do território, mas que não é feito sem lutas, sem resistências e desafios para concretização.

A experiência da *Mobilização Sociopolítica* de municípios da ADE da Chapada demonstra o quanto conferências, debates, fóruns e comissões formados por coletivos fomentam aprendizagens democráticas por meio da constituição de espaços públicos em que a realidade vivida é tomada como prioridade para a proposição e acompanhamento das políticas públicas locais. Conforme destaca Marques (2008), experiências de democracia participativa, tais como a observada, ensejam o resgate da dimensão pública e cidadã da política, na medida em que mobilizam setores sociais e apontam formas alternativas de organização do sistema político, fomentando, assim, uma repolitização da vida coletiva. A mobilização vivida, pode ser percebida no depoimento da coordenadora pedagógica Ágata (Anexo 2), do município de Wagner, ao expor seu contentamento de poder integrar uma rede que se fortalece durante o processo:

Mas assim, eu vejo nesse processo da mobilização uma alegria, assim uma alegria de poder participar, de poder falar, de saber que o que foi discutido vai estar escrito no banner para poder expor e dizer: 'Olha, eu pedi isso para educação e aconteceu, eu tive participação nisso, quando eu falei todo mundo me ouviu'. Então, eu penso que esse *Dia E*, esse processo de mobilizar pela educação, vai ficando cada vez mais bacana por conta disso, vamos vendo a força que temos nessa rede. Quando reunimos o prefeito, o vereador, o pai de um aluno lá da zona rural que fala que o

ônibus tem que ser assim e o prefeito ouviu, ele aprende que pode opinar nessa escola.

O contexto analisado revelou a germinação de uma cultura política para além do voto, na luta para que sejam ampliadas as oportunidades do exercício democrático em diferentes instâncias, desde a escola (Fóruns Escolares) até diversos espaços sociais (*Dia E*, reuniões e ações das CAAAFEs, entrega do *banner*), atestando que quanto maior a possibilidade de vivências democráticas, maior a possibilidade de inclusão e emancipação social (MARQUES, 2008).

3.3.2 Variáveis e desafios participativos

O experimentalismo democrático tecido na *Mobilização Sociopolítica* dos municípios do ADE da Chapada Diamantina, na luta pela ampliação das oportunidades participativas nas políticas educacionais locais, não ocorre, no entanto, sem desafios e entraves, tornando-se vulnerável a variáveis contextuais que podem fortalecer ou enfraquecer a iniciativa. Segundo percepção dos/as educadores/as entrevistados/as, uma variável que interfere diretamente no processo participativo é a vontade política do governante local:

Se não tiver uma boa vontade do gestor municipal e uma maturidade de entender que aquilo é melhoria, que aquilo é para qualidade da educação, se ele não tiver um empenho pessoal, as coisas não saem do papel [...] A mobilização, ela tem muita força, pois ela leva o que de fato é a necessidade da comunidade. Mas essa força é atrelada à vontade e à abertura do gestor. E graças a Deus a gente tem tido uma retrospectiva de prefeitos que tiveram a maturidade e compreensão para poder entender que aquelas propostas, na verdade, aquelas propostas elas ajudam o gestor administrar, se você for parar para pensar. Porque, hoje em dia, os prefeitos também têm que fazer o planejamento, então ali já sai ideias, já saem necessidades da comunidade (ÂMBAR, DIRETORA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE IRAQUARA).

Quando tivemos um gestor que não estava muito ligado a essa parte de política voltada para a educação, tivemos uma regressão por parte da CAAFE, que não conseguia mobilizar a comunidade, fazer ações dentro da comunidade. Éramos podados, então tivemos bastante dificuldade realmente (SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BOA VISTA DO TUPIM).

Tais depoimentos reforçam análises feitas por Avritzer (2008)⁷⁷ de que iniciativas de democracia participativa no Brasil são vulneráveis à maneira como o Estado se relaciona com

⁷⁷ Avritzer (2008) analisa as instituições participativas (orçamentos participativos, conselhos de políticas e planos diretores municipais) surgidas na democracia brasileira recente e aponta para suas diferenças devido a desenhos institucionais diferenciados. Nas análises sobre o Orçamento Participativo de Porto Alegre, o autor

a participação, bem como a persistência da abertura política do governo em implementar a política participativa. Ao abordar o caso específico da realidade baiana, Avritzer (2008) destaca que desenhos participativos nesse contexto são fortemente abalados em função da hostilidade do sistema político, ligada principalmente ao histórico carlismo⁷⁸, corrente política conservadora e antiparticipativa. A dificuldade de enfrentar a opressão do coronelismo local é assim expressa pelo professor Topázio (Anexo 2), de Boa vista do Tupim:

Esse processo de democratização, essa luta que é enfrentar o sistema tão bem organizado, estruturado historicamente, é difícil. Talvez a gente falando para as pessoas que estão ouvindo ou escutando parece algo bem simplório, mas não é. É algo muito complexo, muito difícil, é muito dolorido, a gente ouviu tantas coisas. Já teve momentos de vereadores irem à nossa porta tirar pergunta, dizer que a gente estava incitando a comunidade contra, que a gente está fazendo política partidária nas escolas. Então, há essa confusão também.

Nesse contexto político historicamente avesso à participação, um elemento que parece favorecer a organização e continuidade da *Mobilização Sociopolítica* no ADE da Chapada enquanto instituição participativa é o grau de organização da sociedade civil, nesse caso, o grau de organização da classe dos profissionais da educação local, fomentada pela formação continuada implementada desde o início do Projeto Chapada. O desenvolvimento da consciência dos/as educadores/as sobre a necessidade de lutar pelos seus direitos profissionais parece estar intimamente associado ao processo de formação continuada historicamente realizado na região. Conforme depoimento da diretora Jade (Anexo 2), do município de Iraquara, ao participar das ações formativas, ela foi conhecendo os seus direitos e os direitos dos/as estudantes, para que pudesse, então, lutar por eles, reforçando a concepção de que a profissionalização docente e a formação política dos/as educadores/as (PONCE; ARAÚJO, 2021) são elementos essenciais para o fortalecimento de práticas democráticas:

Quando você vai se constituindo profissional, quando você passa por um processo formativo, você vai sabendo que você tem direitos, você também tem deveres. Então assim, como eu me torno, como eu falo? Eu lembro de uma frase que era assim: 'Formar cidadãos conscientes, autônomos', mais ou menos assim, como eu me constituo cidadão se eu não luto pelos direitos? Se eu não sei quais são os meus direitos, como profissional da educação, eu não vou atrás deles...

afirma ser um caso exitoso de participação “de baixo para cima” devido à presença de uma sociedade civil forte e à existência uma sociedade política em diferentes governos à esquerda do espectro político.

⁷⁸ Referência ao político Antônio Carlos Magalhães, que governou o estado da Bahia por três mandatos (Período: 1971 a 1975; 1979 a 1983; 1991 a 1994). Também foi Prefeito de Salvador no período de 1967 a 1970 e Senador da Bahia nos períodos de 1995 a 2001 e 2003 a 2007. Maiores informações em <https://www.camara.leg.br/deputados/131170/biografia>. Acesso em: 24 out. 2022.

A formação continuada dos/as profissionais da educação, em uma perspectiva crítico emancipatória, como uma variável que interfere diretamente na participação política nos municípios do ADE da Chapada, é igualmente reforçada no seguinte depoimento do professor representante Topázio (Anexo 2), do município de Boa Vista do Tupim, ao citar que a leitura de Paulo Freire durante as formações foi impulsionadora da sua indignação:

Então, assim, ser educador é muito mais do que ensinar a ler e escrever. Eu entendi depois que eu fui ler Paulo Freire em algumas formações. Eu disse: 'Meu Deus do céu, tudo que eu precisava estava aqui', parece que foi encontro de almas, eu me identifiquei muito com ele. Porque ele era alguém que se revoltava contra a realidade. Mas não era aquela revolta que dizia assim: 'Vou me revoltar para sair xingando todo mundo', não. A minha revolta era porque a gente precisa fazer alguma coisa. E a gente vai fazer com aquilo que a gente pode, do nosso lugar. E era isso que eu então fazia [...] Fomos desenvolvendo a capacidade de refletir sobre a prática, de ver que esse era o conteúdo principal da formação, o ato de se pensar sobre o que se faz, sobre os resultados que se obtém. Então, a gente foi evoluindo, a gente foi enriquecendo nosso fazer e percebeu que não era algo que ficava só dentro das quatro paredes da escola não. A gente precisava passar daqueles muros, a gente precisava conversar e trazer a população para dentro da escola de forma participativa, de forma ativa mesmo nas decisões do dia a dia, não era só de forma pontual.

A reflexão apresentada dialoga diretamente com os princípios freirianos sobre a necessidade de uma formação profissional do/a educador/a que lhe possibilite um compromisso histórico/crítico de fazer e refazer o mundo, tornando-se responsável socialmente, pedagogicamente e politicamente, profissional que não se acomoda frente às estruturas injustas de opressão (FREIRE, 2001). Uma formação continuada conscientizadora que possibilita tais inquietações faz vislumbrar a necessária aprendizagem política do/a educador/a a fim de se reconhecer no processo de mobilização para a mudança radical da sociedade (FREIRE, 2018).

A relação direta da participação com os resultados alcançados, outro elemento apontado por Santos (2002) como fator crucial para a sustentabilidade da democracia participativa, também desponta nos depoimentos como variável que interferiu positivamente no impulsionamento das ações de *Mobilização Sociopolítica*. Segundo relatos, à medida que era percebido que a organização político participativa dava frutos, a adesão ao processo ampliava-se:

Quando a gente começou a perceber que dava frutos, a gente começou a mostrar esses frutos. 'Olha, isso aqui aconteceu porque a gente pediu lá no dia do Fórum, o pai pediu e a gente foi atrás, e o prefeito atendeu. Isso aqui aconteceu por conta disso'. Aí a gente começou a dizer: "Olha, isso foi porque lá atrás a gente disse que os acessos das escolas precisavam ser todos calçados, porque quando chovia as

crianças não podiam entrar. Olha, isso aconteceu porque se falou do plano de cargos e salários, o professor falou que não tinha plano de cargos, então, o prefeito atendeu de uma certa forma'. Então assim, foram muitas coisas que foram acontecendo que foram fortalecendo esse processo. Começou, vamos dizer, com a gente cheio de vontade por essa mobilização. E aí a gente foi conseguindo mais adeptos, vamos dizer assim, porque a gente começou a mostrar, fazíamos *banner*, fazíamos *folder* para contar o que aconteceu, isso foi de tal forma que a gente conseguiu (ÁGATA, COORDENADORA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE WAGNER).

A visibilidade dos resultados alcançados via mobilização, atrelados à atuação das comissões (CAAFEs) junto ao poder público municipal, a partir da negociação de prioridades com as prefeituras, na tentativa de tornar as reivindicações como efetivas na determinação da política educacional local, desponta como elemento capaz de pressionar a sociedade política na execução das propostas. A coleta pública da assinatura do prefeito, no momento do *Dia E*, comprometendo-se com as demandas apresentadas, também se destaca como fator de pressão popular que gera uma maior responsabilidade da gestão municipal com o que está sendo solicitado:

É uma mobilização muito positiva dentro do município. E isso acontecia muito forte na escola, a gente consegue fazer isso muito forte. As ações que a gente levantava como prioridade dentro da escola, a gente estava sempre ali ao lado da Secretária de Educação, ao lado do prefeito, sempre cobrando, sempre marcando reuniões e fazendo com que aquilo acontecesse. Fazendo com que os gestores, que antes não olhavam muito para a educação e sempre davam prioridade para os projetos que davam voto, compreendessem que aquilo que aparecia era o que a comunidade priorizava. E depois desse processo de mobilização grupal da CAAFE, eu vejo que a educação deu um salto, a educação conseguiu sair do papel e acontecer de fato. A gente viu que as Prefeituras, as Secretarias de Educação, elas começaram a ver mais as escolas, ver mais aqueles problemas internos da escola e buscar resolver. Aqui no município de Iraquara mesmo, as nossas escolas, os prédios escolares eram precários, eram prédios escolares que a gente dava pena de as crianças estudarem. E, ultimamente, a gente vê que as escolas de Iraquara, dá gosto a gente visitar. Nas reuniões que a gente fazia com a Secretaria de Educação e com o prefeito, aquilo que estava registrado no *banner* era a Bíblia e a gente também tinha as ações assinadas pelos candidatos a prefeito. Era sempre a Bíblia: 'olha, a gente pediu isso, a gente precisa disso por causa disso. E aí a CAAFE tinha como missão selecionar as ações prioritárias. Então, a CAAFE ela tinha essa função de tentar mostrar para o gestor o que a gente viu como prioridade. Então, já chegaram momentos da gestão do Município de Iraquara onde o gestor conseguiu dar conta de mais de 90%. Então, a gente observa isso como algo inédito. Um gestor conseguir dar conta de 90% das solicitações das escolas, então é algo assim inacreditável [...] Então, hoje olhando essa trajetória, isso faz com que um profissional da educação ele saia daquele lugar dele, aquela zona de conforto. É um processo de lutas porque a educação hoje a gente vê que ela avançou muito e a educação na Chapada, a educação no nosso município, ela seguiu esse avanço, ela avançou ou talvez até mais do que a gente vê esse avanço nos demais municípios ou até no próprio país. E, assim, a gente vê que a gente teve o nosso dedo, teve nossa participação, isso é importante (JADE, DIRETORA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE IRAQUARA).

E eu vou dizer uma coisa para vocês, quando a gente está organizado a gente tem muita força. E gestor fica com um pé mais atrás quando ele percebe que a gente está organizada, para dizer: 'Ah chegou aqui um pedido de tal comunidade, um abaixo

assinado pedindo água doce' ou lá no Fórum foi isso e eles também já têm a maturidade de compreender que ele se comprometeu com aquilo (ÁGATA, COORDENADORA DO MUNICÍPIO DE WAGNER).

Eu vi e vejo que as reivindicações dos Fóruns têm mais peso porque o gestor se compromete publicamente a cumpri-las. Vejo que as secretarias se mobilizam mais. Essas reivindicações são mais atendidas, existe um maior cuidado. O gestor fica preocupado em mostrar o que está fazendo até tal data, ele tem que mostrar que já começou, que já está avançando, porque a CAAFE também está acompanhando. As reivindicações são mais analisadas, mais ponderadas, têm maior peso para serem logo atendidas (PÉROLA, PROFESSORA DO MUNICÍPIO DE WAGNER).

Outra estratégia utilizada pelos/as educadores/as do ADE da Chapada, na tentativa de enfrentar a resistência da sociedade política, o clientelismo e a rivalidade coronelista local, foi assumir que se tratava de um movimento que possuía autonomia⁷⁹ em relação aos partidos políticos, interessado na causa da educação, aberto à pluralidade de ideias, posições, opiniões e conflitos. Nas observações realizadas nos encontros das CAAFEs, como no caso do município de Wagner, constatou-se a presença de vereadores de oposição ao governo local na reunião, o que exemplifica a abertura à participação de representantes diversos e abertura ao diálogo como elementos essenciais para a organização da iniciativa:

A gente sempre teve o princípio de ser apartidário, suprapartidário. A CAAFE tem esse desafio de ser apartidário para que ela não sofra essas fragilidades, para que não se percam, o que não é nada fácil. Na CAAFE, você tem grupos diferentes, você vai ter um que é de um grupo da situação, vai ter outro que é de outro grupo da oposição, e precisa ter. Na verdade é sustentável ter. Então, eu acho, eu tenho para mim que esse é um dos fatores mais relevantes com relação a tudo que vivi na mobilização (PROFESSORA CRISTAL).

O que a gente está tratando, o que a gente quer enfatizar aqui desse lugar, não tem nada a ver com o viés de política partidária, a gente está falando aqui de uma política que visa a qualidade da educação. Porque tem uma coisa importante que é o valor, isso da mobilização suprapartidária. Boa Vista do Tupim é um Município que participou desde o início do Projeto Chapada, desde a escrita desse Projeto. E, no primeiro Fórum, tive notícias do impacto que aquela novidade trouxe para a cidade. Naquele tempo, essa coisa do viés político partidário era muito forte, das interferências e dessa coisa das inimizades, inclusive. Então, o Fórum foi um espaço muito bonito nesse sentido, porque trouxe ali para dentro daquele espaço todas essas diferenças, de toda ordem, para olhar e para cuidar da educação. Isso é coisa da inversão, sempre foi uma coisa muito transgressora e ao mesmo tempo interessante, muito inquietante essa coisa de transgredir a ordem colocada (RUBI, COORDENADORA PEDAGÓGICA DE BOA VISTA DO TUPIM).

⁷⁹ Para Santos (2002) a autonomia das institucionalidades participativas pode ser compreendida como a capacidade de desenvolver força e eficácia organizativa, manobrando entre influências políticas externas que competem entre si, o que não é um desafio simples. No entanto, destaca-se que essa autonomia nunca é descontextualizada e fruto de uma geração espontânea, sempre está em constante movimento dialético com as forças políticas organizadas e do sistema político.

A preocupação manifestada nos depoimentos com a “política partidária” revela a tensão que muitas vezes se estabelece nas experiências de democracia participativa de superar uma cultura política da “confrontação”, almejando uma “cultura política do conflito e da negociação” (SANTOS, 2002, p. 545). A autonomia pretendida, apesar de desafiadora, só pode ser alcançada, conforme destaca Santos (2002), via capacidade de canalizar os diferentes apoios e colocá-los a serviço de objetivos, exigências e agendas geradas no seio e nas necessidades da comunidade, considerando que, sem o fomento à tolerância e ao pluralismo, segundo o autor, a democracia participativa tende a definhar.

Apesar das estratégias adotadas, muitos são os entraves e dificuldades para que a iniciativa se mantenha forte e com alta intensidade democrática nos municípios em questão. Segundo Santos (2002), a eficácia do processo de participação depende também de elementos de gestão como: frequência, organização, horários e duração das reuniões, facilidade de acesso aos locais, etc. Segundo depoimento da professora Pérola, do município de Wagner, a maneira como foram organizadas as reuniões da CAAFE, no período da pandemia da COVID-19, fez com que muitos/as professores/as se afastassem do processo, já que muitos encontros ocorriam em momentos de aulas e os/as professores/as não conseguiam participar com qualidade:

Eu não fui dispensada da escola para participar nesse momento da reunião da CAAFE, a gente também tem esse problema. No primeiro encontro eu tive que ir para escola, lá a *internet* estava péssima, eu não conseguia ouvir nada, eu não conseguia participar. Porque por mais que me dispensasse da aula, eu teria que estar na escola, aí a *internet* não estava boa. Então, nesse primeiro momento, eu praticamente não ouvi nada, não consegui absorver nada do que foi falado. Eu assisti uma das reuniões da CAAFE em janela de aulas, por exemplo, ou seja, não foi boa a minha participação. Além da *internet*, ainda tinha o fator tempo você tinha que estar preparando alguma coisa para poder ir para aula daqui a pouco, o barulho na sala dos professores, entra e sai. Então assim, dois momentos que não foram bons. Quando reclamei, aí me liberaram, aí me liberaram totalmente, pude ficar em casa, pude participar.

Outro elemento a ser observado nos desenhos participativos, segundo Avritzer (2008) e Santos (2002), é o grau de participação da população nas ações, já que em muitos casos observados, os setores populares mais carentes e menos organizados têm maiores dificuldades em participar, ficando a participação restrita a grupos mais especializados. Tal elemento foi reforçado pelos/as educadores/as entrevistados/as ao reconhecer a dificuldade, em muitos casos, de mobilizar as famílias a participar do processo, fazendo com que o mesmo seja conduzido principalmente pelos/as profissionais da educação:

A gente ainda não conseguiu mobilizar melhor os pais, por mais que a gente lute, mas a mobilização nossa ainda é pouca, ainda é fraca. Até temos uma boa representatividade de membros da igreja, do pessoal da assistência social, só que eles acabam não participando de maneira direta. A gente teve reuniões para definir as ações prioritárias, aí acabam vindo só os mesmos, os professores, coordenadores, diretores e as pessoas que representam a sociedade civil acabam nunca participando, um ou outro que consegue participar. A gente tem que ver como a gente consegue mobilizar esse pessoal para eles estarem juntos, é a próxima tarefa desse ano (PÉROLA, PROFESSORA DO MUNICÍPIO DE WAGNER).

A população, em si, não é participativa, uma ou outra pessoa participa, quando você olha quem está participando está ligado direta ou indiretamente à educação. Então, a participação da população infelizmente ainda é pequena. Ainda é preciso consciência sobre a importância de participar (ESMERALDA, PROFESSORA DO MUNICÍPIO DE IRAQUARA).

A gente tem um pouco de dificuldade de trazer os pais para o processo, pela questão que em primeiro lugar está a questão da sobrevivência. Muitos não podem abandonar seu trabalho para estar na escola participando... (ÂMBAR, DIRETORA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE IRAQUARA).

Tais depoimentos corroboram as afirmações de Santos (2002) de que o grau de participação nos desenhos democráticos tem a ver com acessibilidade. A participação democrática é uma forma de investimento político, devendo-se pensar em ações afirmativas que facilitem a participação dos que mais precisam dela, mas são demasiado carentes para sequer ter acesso (SANTOS, 2002). O aprofundamento da cultura participativa depende de um projeto político que priorize o alargamento dos direitos sociais e econômicos enquanto condição essencial para o fortalecimento da democracia. Conforme afirma Santos (2018), um grande problema da democracia é não cuidar das condições para o seu exercício, pois dificilmente um indivíduo que está com fome, em situação de exclusão e fascismo social, tem condições para exercê-la plenamente.

Nessa perspectiva, atesta-se que a efetivação de uma democracia participativa, de alta intensidade (SANTOS, 2016, 2018), instaura necessária e permanente tensão com a lógica excludente do capitalismo. Deve-se considerar que os cidadãos não podem ser considerados iguais quanto à possibilidade de reivindicar se enfrentam dificuldades, por exemplo, para sobreviver com dignidade mínima. Daí a necessidade de serem promovidas melhorias no bem-estar com vistas a aperfeiçoar a participação e a qualidade das deliberações públicas (MARQUES, 2012a).

Além dos entraves relativos às exclusões sociais, a participação democrática, apesar de inscrita na forma da lei, via Constituição de 1988 - que assegura a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação das políticas públicas (BRASIL, 1988) -, ainda encontra barreiras de ser plenamente reconhecida e exigida

como um direito. O longo período autoritário brasileiro, associado ao coronelismo opressor da região, deixou marcas profundas, fazendo com que o “medo” também seja considerado um fator relacionado ao baixo nível de organização da população (AVRITZER, 2002). Os depoimentos revelam que as pessoas sentem medo de participar politicamente em seus municípios, já que temem perseguições e punições ao se posicionarem criticamente nos momentos coletivos. O autoritarismo vigente, perpetuado nas relações desiguais de poder, demonstra o quanto o clientelismo político brasileiro e as forças hegemônicas opressoras operam para conter a participação social:

As pessoas ainda têm esse medo. A gente mora numa cidade pequena e para você tirar isso das cabeças das pessoas é complicado. As pessoas ficam muito receosas: 'ah, porque eu vou ficar marcada', 'meu parente tem cargo comissionado e se você briga o parente pode perder o emprego', 'ah que eu não quero ser mudada de escola, eu não quero ser mudada de horário, e aí se eu brigar eu vou ser mudada', esse tipo de coisa... Não vou lhe dizer que aqui é só rosas não, a gente tem muitos espinhos ainda. Poucas pessoas têm coragem de dizer exatamente o que precisa ser dito na hora certa (PÉROLA, PROFESSORA DO MUNICÍPIO DE WAGNER).

Um grande desafio é mostrar para as pessoas que elas podem opinar sem ter medo do que político A ou o político B vai pensar dela, sem ela necessariamente se colocar como alguém contra aquele político. Então, é a questão da consciência da própria população, da própria comunidade, no caso da comunidade escolar (TURQUESA, COORDENADORA DO MUNICÍPIO DE IRAQUARA).

Frente ao medo externalizado, é necessário indagar em que medida a participação induzida pela *Mobilização Sociopolítica* está sendo internalizada, fazendo com que o processo seja aperfeiçoado e consolidado a fim de tornar irreversível a ruptura com a política coronelista clientelista local. Conforme afirma Santos (2002), para que a cultura da participação seja mantida e aprofundada, ela deve estar articulada por um projeto pedagógico ambicioso, que envolva o sistema educativo como um todo, buscando formar subjetividades democráticas inconformistas capazes de lutar contra toda forma de opressão.

3.3.3 Significados em disputa sob as lentes das dimensões da justiça curricular: ideais curriculares reivindicados

Mesmo com as dificuldades e os desafios participativos percebidos, o debate instaurado pela pergunta disparadora dos Fóruns Escolares e as iniciativas engendradas para o alcance das demandas apresentadas no *Dia E* revelam uma disputa em torno do sentido atribuído pelas comunidades dos municípios do ADE da Chapada Diamantina ao significante

qualidade de educação. Compreende-se, como destacam Lopes e Macedo (2011), que os significados envolvidos em torno do termo *qualidade de educação* têm funcionado na atualidade como ponto nodal que articula diferentes discursos sobre política curricular no Brasil, com os mais diversos interesses.

Ao olhar para as dinâmicas envolvidas na *Mobilização Sociopolítica*, observa-se um processo de negociação, sujeitos organizados em torno das demandas vividas, buscando fazer valer o significado que atribuem à educação de qualidade em seus municípios. Trata-se de uma luta curricular constituída como ação política, em que, principalmente os/as profissionais da educação, representam suas necessidades, estabelecem articulações e disputam discursos. Assim, cabe compreender: Qual qualidade da educação está sendo disputada por meio do processo de *Mobilização Sociopolítica*? Quais desejos se manifestam? Quais ideais curriculares são reivindicados?

Na busca por tais respostas, foram analisados os registros dos fóruns de participação popular, *Dia E* (Anexo 3), dos 8 municípios que realizaram o encontro no ano de 2020, contendo os anseios da comunidade, entregues e assinados pelos/as prefeitos/as em formato de termo de compromisso. As demandas contidas nos documentos são analisadas em diálogo com os demais dados coletados por meio das observações e entrevistas e discutidas na articulação com as dimensões da justiça curricular - conhecimento, cuidado e convivência democrática.

Dessa forma, os dados foram categorizados tomando tais dimensões como núcleos temáticos, buscando compreender, na perspectiva das comunidades escolares envolvidas no processo de *Mobilização Sociopolítica*, quais conhecimentos são conclamados, quais cuidados são reivindicados e quais demandas para a convivência democrática são externalizadas. Os registros dos fóruns são analisados na interlocução com os dados obtidos nas observações realizadas nos encontros interterritoriais das CAAFEs, que contaram com a presença de representantes das comissões dos municípios do ADE da Chapada, e entrevistas feitas com os/as profissionais de educação (professores/as, coordenadores/as e diretores/as) dos municípios de Iraquara, Boa Vista do Tupim e Wagner (Anexo 2), cujos depoimentos foram coletados na intenção de melhor compreender os sentidos atribuídos a todo o processo.

As categorias são apresentadas em formato de *tramas*⁸⁰ (*Trama do Cuidado, Trama do Conhecimento, Trama da Convivência Democrática*), metáfora utilizada para representar a

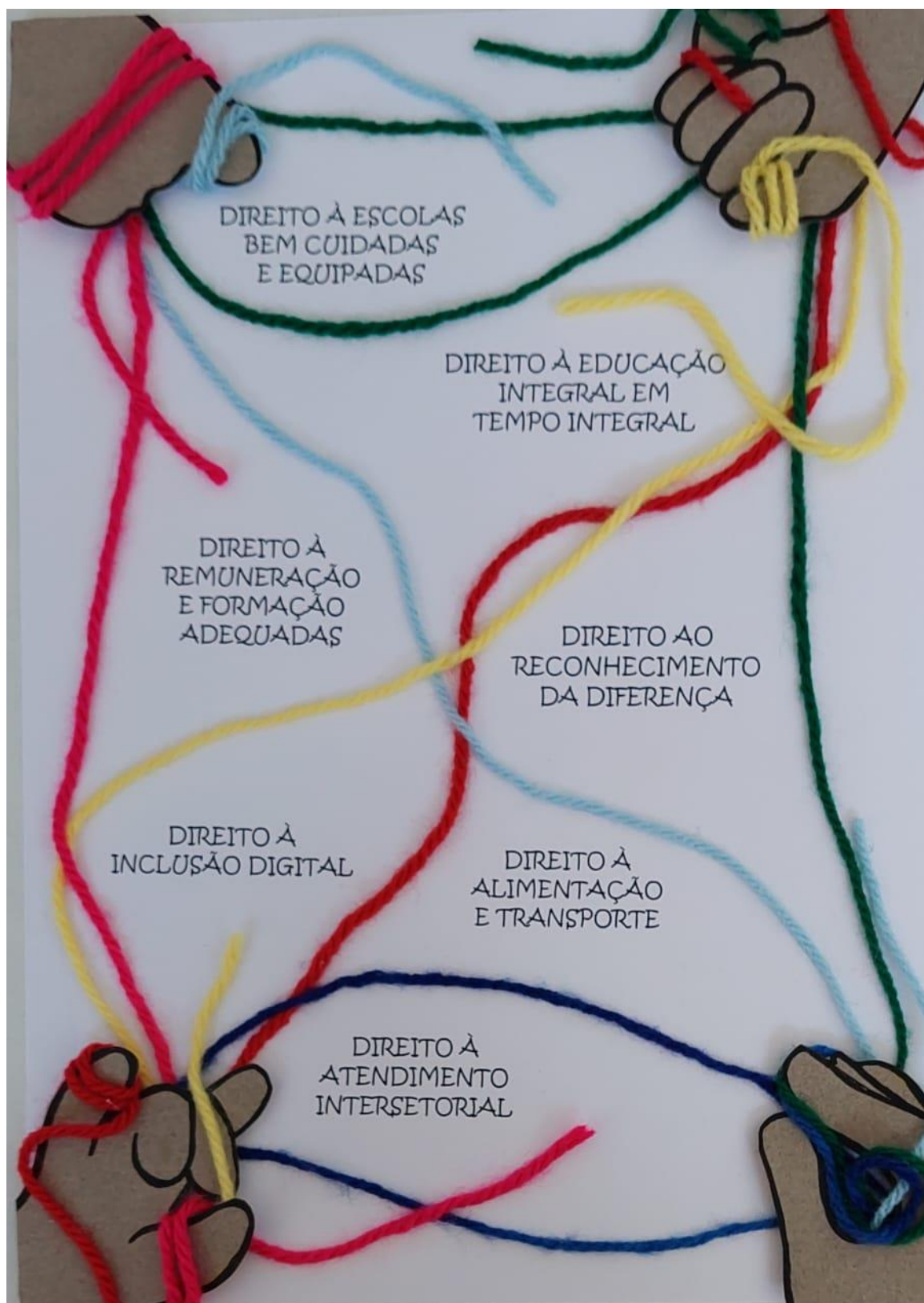
⁸⁰ A metáfora das *tramas* foi inspirada em Freire (2011), livro em que o autor fala das tantas *tramas* carregadas no corpo, vividas, marcadas por fatos e saberes. *Tramas* que contam histórias e revelam os fatos feitos em que o autor se envolveu.

organicidade dos elementos que vão compondo um todo em que todas as partes são essenciais, sem hierarquias preestabelecidas, apesar das urgências apontadas. *Tramas* que representam a coletividade das lutas, tecidas por vontades alinhadas em cooperação. Lutas que não são isoladas, mas *emaranhadas*, uma depende da outra em conjunção.

Cada trama foi *bordada* a partir das maiores incidências, em termos de frequência, dos itens contidos nos documentos dos Fóruns de Educação, *Dia E*, e que também foram destacados como prioridade nos encontros interterritoriais das CAAFEs e revelados por meio das entrevistas. *Tramas curriculares* artesanalmente desenhadas que materializam aquilo que é reivindicado pelas comunidades escolares enquanto essencial para a educação pública dos seus municípios. Cada uma das mãos que, unidas seguram as coloridas linhas, expressam por meio da arte a concretude das múltiplas vozes por trás de cada demanda registrada. Por entre os dedos, fios que entrelaçam sonhos, denunciam emergências, costurando e tecendo as possibilidades de transformação do presente em busca da justiça social.

A Figura 6 ilustra a *Trama do Cuidado*:

Figura 6 - Trama do Cuidado



Descrição: Arte elaborada a partir dos dados fornecidos pela pesquisadora, produzida por Ana Luiza Brito, artista plástica natural da Chapada Diamantina.

Conforme já discutido, a justiça curricular faz vislumbrar uma política de currículo ancorada na garantia de direitos essenciais para um justo viver, partindo do princípio que não há como afirmar o direito à educação sem considerar os outros direitos sociais (direito à moradia, à segurança alimentar, ao transporte público, à vida, etc.). Nesse sentido, a primeira trama apresentada, a partir da dimensão do cuidado, revela quais direitos são reivindicados via *Mobilização Sociopolítica*, na intenção de compreender aquilo que consideram como necessário para uma vida escolar digna.

Enxergar os anseios contidos nos registros dos Fóruns do *Dia E* como a constituição de uma luta pela garantia de direitos essenciais ancora-se na concepção de Santos (2018), de que é preciso discutir os direitos a partir da perspectiva daqueles que sofrem injustiças e vivenciam situações de violência. Olhar para a *Trama do Cuidado* sob tal enfoque leva necessariamente ao reconhecimento das carências e exclusões vividas nos cotidianos escolares, a serem superadas por políticas curriculares/educacionais que considerem as realidades, especificidades, anseios e preocupações sob o ponto de vista daqueles que têm seus direitos negados.

Conforme explicitado na **Figura 5**, a análise dos registros dos *Dia E* apontou grande volume de demandas relativas à materialidade concreta do espaço escolar, às condições de trabalho dos/as professores/as e profissionais da escola, à reivindicação de direitos relacionados à alimentação, ao transporte adequado, à necessidade de atendimento intersetorial, à educação integral em tempo integral, além de pautas ligadas à inclusão digital e ao direito do reconhecimento das diferenças. Inconformismos que precisam ser escutados e legitimados na busca pela superação das desigualdades e injustiças sociais.

No que se refere ao direito a escolas bem cuidadas e equipadas, observou-se, de maneira geral, grande incidência de registros voltados para a necessidade de mobiliário e equipamentos adequados, reservatórios de água potável, construção de laboratórios (ciências e informática), refeitórios, quadras esportivas, parques, climatização e iluminação das salas de aula, acervo de materiais a serem utilizados nas práticas pedagógicas (instrumentos musicais, materiais de arte, tintas, alfabeto móvel, fantoches, etc.), pavimentação das ruas de algumas unidades escolares. A elevada quantidade de itens referentes à materialidade concreta das escolas revela que as instituições ainda carecem de investimentos capazes de qualificar o espaço escolar enquanto elemento essencial para o desenvolvimento das práticas curriculares.

Houve grande concentração de citações ligadas a demandas de melhoria das bibliotecas escolares e municipais, incluindo construção de espaços adequados e ampliação de

acervo, com especificações dos diversos portadores textuais a serem adquiridos: “literatura clássica e de diversos gêneros, livros enciclopédicos, materiais para pesquisa, gibis, revistas, livros de raiz africana, livros álbum, livros sonoros, livros de pano, acervo de material pedagógico para os professores” (Anexo 3). A necessidade de melhoria desses espaços é justificada em função da implantação do que chamam de “projetos institucionais de leitura”, ações sistematizadas para a formação do leitor no cotidiano escolar.

Tal demanda foi igualmente reforçada no encontro interterritorial das CAAFEs, onde um aluno do município de Iraquara, representante da referida comissão, expressou que as propostas em relação à qualificação dos materiais de leitura são consideradas prioritárias e por quais razões:

Um ponto citado na nossa reunião como prioridade e que está presente no registro do Fórum é continuar com o investimento nos livros, sejam livros paradidáticos disponibilizados nas escolas, como também introduzir gêneros literários diversos, nacionais e internacionais, livros com discussões LGBTQIA+, com representatividade de negros. Algumas escolas do nosso município já possuem biblioteca, mas tem sempre o que melhorar e o que investir.

As muitas pautas voltadas para a qualificação dos espaços e materiais para a leitura podem estar relacionadas ao fato do Projeto Chapada, desde as suas origens, ter tido como foco da formação continuada de seus/suas educadores/as o conhecimento didático da alfabetização, promovendo reflexões sobre as condições didáticas essenciais para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em sala de aula e com a comunidade escolar (GOUVEIA, 2012). Tal fato indica que o processo formativo pode se configurar como agente conscientizador, fazendo com que os/as educadores/as qualifiquem as suas reivindicações, a serem disputadas por meio da ação política, como forma de transformar a realidade vivida.

Outro ponto de destaque nos registros é a luta por melhorias salariais e formação adequada para professores/as e demais profissionais da educação, elemento comum em todos os termos analisados. O “respeito ao piso salarial, revisão de planos de cargos e salários, plano de carreira, equiparação salarial, garantia das gratificações conquistadas pelas categorias” (Anexo 3) é um item citado que revela a luta pela valorização do/a profissional da educação, que precisa estar atrelada à devida orientação no que se refere ao orçamento do ensino público (TEIXEIRA, 1997).

Quanto à demanda de formação, observa-se nos registros de todos os municípios a busca por garantir a continuidade dos espaços formativos dos/as professores/as, coordenadores/a e diretores/as, principalmente aquelas realizadas em parceria com o ICEP.

Também reforçam a necessidade de os demais profissionais que atuam nas escolas serem incluídos no planejamento formativo, tais como auxiliares de classe, merendeiras, porteiros, bibliotecários, motoristas, auxiliares de limpeza, secretaria, de forma a assegurar a efetiva profissionalização desse público. Tal aspecto pode revelar a compreensão de que todos/as que atuam na escola são educadores/as, profissionais que precisam estar alinhados/as em uma mesma concepção, manifestando que a formação é vista como um direito a ser reivindicado e garantido pelas políticas públicas educacionais, conforme evidenciam os seguintes trechos:

“Capacitar todos os profissionais da escola (porteiro, merendeira, auxiliares), incluindo conteúdos que tratem sobre ética.”; “Garantir cursos de capacitação para os trabalhadores profissionais de educação (auxiliar de serviços gerais, bibliotecários, secretários, porteiros) de forma a assegurar a efetiva profissionalização deste público de acordo com cada segmento que é atendido”; “Tornar permanentes os cursos de formação para as merendeiras.”; “Formação para os técnicos em educação (porteiro, merendeira, auxiliares de biblioteca, auxiliares de limpeza, motoristas e fiscais de ônibus escolar) na área de atuação, de forma continuada e de maneira que contemple a todos durante o ano letivo” (Anexo 3).

A concepção de formação como direito e a luta por melhores condições de trabalho, reivindicadas e conquistadas por meio do processo de *Mobilização Sociopolítica*, fica evidente no depoimento da coordenadora Ágata, do município de Wagner:

Nós conseguimos assegurar essa formação porque a gente acredita que é estudando, que é pegando a teoria e levando para fazer a prática que dá certo. A gente vai nessa de estudo, eu aplico, eu volto, eu planejo, volto de novo, essa avaliação que vai e vem. Eu vejo onde está o problema, dou remédio para o problema, eu repenso o problema, eu volto de novo para ver se o remédio fez efeito. Eu penso que a formação continuada vem nos deixando nesse lugar de precisar estudar. Se eu preciso estudar e não tenho condição, o Município tem que me garantir isso como profissional. Todo profissional precisa se atualizar, estudar, está se refazendo, pensando. Se eu como profissional não tenho essa condição, vou lutar por uma política pública que me garanta que o município pode me ajudar. Aqui no município, não tinha o plano de cargos e salários do magistério, a gente conseguiu isso através da mobilização sociopolítica.

As conquistas relativas à política de formação continuada nos municípios, por meio do processo de *Mobilização Sociopolítica*, são assim explicadas pela coordenadora Rubi (Anexo 3), atual membro da secretaria municipal de educação de Boa Vista do Tupim:

Este ano, por exemplo, tem uma demanda que é antiga, que aparece e reaparece algumas vezes nos Fóruns de Educação que é de ampliação da formação continuada aqui na Rede. Então, a gente tem, por exemplo, formação continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que foi também progressivamente entrando para o Ensino Fundamental anos finais. Então, esse ano, por exemplo, a gente tem uma resposta do poder público que diz assim: 'vamos pensar num projeto de formação

que possa atender essa demanda que aparece nos Fóruns, que possa ir ao encontro disso aqui'. A comunidade da educação tem dito o que precisa. Então, este ano, por exemplo, a gente tem um plano de formação, um projeto de formação que se ampliou nesse sentido. A gente tem uma ampliação dentro do próprio segmento Fundamental I, do Fundamental II, da EJA, educação especial, como uma discussão que a gente nunca teve aqui em outros momentos. Então, essa demanda da formação ela vai se reinventando, ela vai se ampliando, ela vai ganhar mais força a partir dessa discussão na mobilização, a partir desses apontamentos onde a escola vai dizendo: 'nós precisamos disso'.

A temática mais citada como necessária para formação dos/as professores/as foi voltada para o trabalho com as tecnologias da informação e comunicação, tanto para o contexto do ensino remoto, em função da pandemia da COVID-19, como para atualização e inovação pedagógica. Nota-se também grande número de registros que reforçam a importância de assegurar formação na área de Educação Inclusiva para os/as profissionais que atuam com alunos/as portadores de necessidades educacionais especiais, assim como formação específica para os/as professores/as que atuam em escolas do campo, quilombolas e com classes multisseriadas. Tais preocupações coadunam-se com as contribuições de Torres Santomé (2013a), que afirma que propostas alicerçadas no conceito de justiça curricular demandam programas de formação de professores/as em exercício para que se comprometam com o respeito à diversidade cultural e às diferenças entre os grupos e indivíduos.

As solicitações de formação continuada para o trabalho com as tecnologias da informação e comunicação, expressos em registros tais como “Disponibilizar formação continuada para os professores com o foco no uso de novas tecnologias da informação a favor da aprendizagem dos alunos em todas as áreas da Educação Básica”; “Oferecer formação técnica para manuseio das ferramentas tecnológicas;” “Oferecer formação continuada aos professores, para uso de recursos tecnológicos” (Anexo 3), atreladas às demandas de “Equipar as escolas com *internet* e computadores”; “Assegurar as condições estruturais e equipamentos necessários e *internet* de qualidade para implementação efetiva de laboratórios de informática nas escolas”; “Garantir *internet* de qualidade em todas as unidades escolares” (Anexo 3), intensificadas pela pandemia da COVID-19, evidenciam que a democratização digital precisa ser vista como um direito a ser garantido e ampliado, contemplando todos os sujeitos da educação, na intenção de reduzir as desigualdades educacionais (PONCE; ARAÚJO, 2021).

Verificam-se também pautas voltadas para a garantia da formação das equipes das Secretarias de Educação, para que possam desempenhar ações de articulação com os/as profissionais da escola, bem como atuarem enquanto formadores/as. Tal aspecto pode estar relacionado ao que Gouveia (2012) definiu como uma cultura de formação em cadeia

construída no ADE da Chapada, já que se observam nos municípios investimentos na qualificação da equipe das Secretarias Municipais de Educação para que colaborem no fortalecimento das condições institucionais das escolas, responsabilizando-se pelo fomento à formação continuada para toda a rede.

A luta pelo direito à alimentação e ao transporte transparece nas reivindicações com preocupações relativas à saúde alimentar dos/as estudantes e a condições adequadas para que consigam se locomover para as escolas, principalmente nos casos das famílias residentes no campo e que precisam percorrer grandes distâncias. Foram muito incidentes nos registros dos fóruns de educação, propostas voltadas para a melhoria da qualidade da alimentação escolar, incluindo sugestões de substituição dos alimentos industrializados por alimentos naturais, orgânicos, dando preferência aos produtores locais, fortalecendo a agricultura familiar e as cooperativas locais. Sobre o transporte, evidenciaram-se demandas de melhoria das condições dos veículos que transportam os/as estudantes e profissionais, com garantia de segurança, motoristas habilitados/as e devida manutenção das estradas por onde trafegam os transportes escolares. O transporte é solicitado não apenas para acesso à escola, mas como meio de explorar e interagir com o território em suas potencialidades educativas, através do contato com espaços turísticos, históricos, culturais e lúdicos, além da possibilidade de participação em propostas de projetos didáticos que envolvam o intercâmbio com outras escolas.

As preocupações relativas ao acesso às escolas dos estudantes da zona rural, bem como cuidados especiais quanto à alimentação para esse público são bastante enfatizadas nas falas das educadoras entrevistadas, reforçando a concepção de que o direito ao transporte e à alimentação são essenciais para o alcance do direito à educação:

Uma criança que mora na zona rural tem que ter a mesma condição de quem mora aqui na cidade. Eu tenho uma criança aqui na escola que anda quase dois quilômetros para pegar o ônibus para poder chegar (ÁGATA, COORDENADORA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE WAGNER).

Eu sempre bato na mesma tecla, olhar para os alunos da zona rural. Eles acordam às 5h da manhã e saem de casa às 6h. Muitos não se alimentam, então eu sempre bato na mesma tecla, quando chega na escola, acho que deveria ter um acolhimento melhor, que infelizmente as escolas não fazem. Eu já trabalhei numa escola de tanto a gente falar, começou a fazer isso, e chamar esses alunos para tomarem um café antes da aula (ÂMBAR, DIRETORA ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE IRAQUARA).

Em todos os documentos analisados, a demanda por atendimento intersetorial foi bastante explícita. São recorrentes as propostas que apontam a necessidade de assegurar uma equipe multiprofissional à serviço da educação, com psicopedagogo/a, assistente social,

psicólogo/a, pedagogo/a, nutricionista, dentista, médico/a pediatra, fonoaudiólogo/a, oftalmologista. Sugerem ações de articulação da Secretaria de Educação com as demais secretarias municipais, conforme os seguintes registros: “assegurar parceria com as Secretarias de Ação Social e Saúde para atendimento das famílias de estudantes em situações de vulnerabilidade; buscar parceria com a Secretaria de Esportes para apoiar os eventos esportivos das escolas; criar em parceria com a Secretaria de Meio Ambiente projetos de arborização dos espaços escolares e do entorno com árvores frutíferas e nativas da região; garantir, em parceria com a Secretaria de Saúde, via UBS-Unidade Básica de Saúde e PSE-Programa Saúde na Escola, o atendimento dos estudantes nas escolas de forma regular” (Anexo 3). Tais propostas alinham-se ao ideal da intersetorialidade, conforme o Programa Mais Educação⁸¹, instituído em 2007 pelo MEC, como forma de gestão política em que programas e ações de governos voltadas para crianças, adolescentes e jovens convergem e devem prever, necessariamente, um diálogo amplo entre as diferentes políticas públicas e atores sociais na intenção de garantir o direito à educação (BRASIL, 2009).

A demanda pelo atendimento intersetorial articula-se com propostas voltadas para a concretização de uma educação integral em tempo integral. Podem-se observar preocupações relativas quanto à ampliação do tempo escolar, adequação dos espaços para que as crianças permaneçam por mais horas na escola, além de citações sobre a necessidade de uma educação “integrada” a ser viabilizada por uma equipe devidamente formada e com quantidade suficiente de educadores, conforme registros: “Implementar gradativamente escolas de ensino integral de rede municipal de ensino”; “Dar continuidade, de forma gradativa, com o projeto de ampliação da escola em tempo integral integrada”; “Implantar escola de tempo integral na zona urbana e assegurar a continuidade na zona rural”; “Garantir a aquisição de colchonetes, toalhas, lençóis para as escolas em tempo integral”; “Disponibilizar maior quantidade de professores oficinairos⁸² para as escolas de tempo integral integrada com formação mínima qualificada, respeitando as normativas legais curriculares” (Anexo 3). Tais preocupações revelam a compreensão de que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas no currículo, na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada

⁸¹ O Programa Mais Educação, no âmbito do governo Luiz Inácio Lula da Silva, teve por objetivo fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, e da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2009). Conforme aponta Soares (2020), imediatamente após o golpe de estado de 2016, o governo do Presidente Michel Temer extinguiu o programa e, em seu lugar, criou uma estratégia de reforço escolar para as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

⁸² Na efetivação das práticas/oficinas, o Programa Mais Educação contava com os/as oficinairos/as, que desenvolviam várias oficinas, em várias modalidades, no contraturno escolar (SOARES, 2020).

de trabalho dos/as professores/as e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança vinculados ao ideal da educação integral em tempo integral, conforme destaca Moll *et al.* (2012).

A luta pelo reconhecimento das diferenças se faz marcante nas muitas pautas dos fóruns, reforçando a necessidade de uma educação inclusiva, que garanta condições de atendimento equitativas a todos os públicos. As preocupações com o acolhimento adequado aos estudantes com necessidades educativas especiais são recorrentes nos muitos registros a seguir:

“Implantar e adaptar o Centro de Apoio Pedagógico para atender as demandas dos alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais; “Garantir o acompanhamento, intervenção e avaliação diferenciada às crianças com dificuldades de aprendizagem e especiais; oferecendo recursos pedagógicos e formação adequada para que os profissionais possam garantir os princípios constitucionais de oferta de ensino de qualidade e equidade para todos (Constituição Federal art. 205 e 206)” “Garantir materiais de apoio para a inclusão de alunos especiais: jogos coloridos, fantoches, alfabeto móvel, tintas, jogos em braile, etc”; “Melhorar os ambientes das escolas: entrada, banheiros, bibliotecas e refeitórios com rampas e portas que facilitem a locomoção de alunos especiais”; “Garantir profissional de apoio para atender os alunos, em tempo regular de sala de aula, que são Portadores de Necessidades Educacionais Especiais considerando a necessidade específica”; “Garantir formação continuada em educação inclusiva para a equipe gestora, coordenação pedagógica, professores e cuidadores, de forma a promover a inclusão de crianças que tenham necessidades especiais” (Anexo 3).

As preocupações manifestas revelam a urgência de se construir um sistema educativo, pautado nos princípios da justiça curricular, em que as diferenças sejam plenamente compatíveis com o seu reconhecimento, com a existência de uma justiça redistributiva e com a igualdade de direitos e oportunidades (TORRES SANTOMÉ, 2013a). A vigilância em relação à garantia de uma educação apropriada para cada estudante em particular, independente das suas capacidades intelectuais, físicas, suas etnias, raça, gênero e classes sociais, é percebida nas pautas que enfatizam as vivências das comunidades quilombolas, das comunidades do campo, tais como: “Garantir formação continuada com foco em educação escolar quilombola; Assegurar nas instituições escolares uma política de combate à discriminação e preconceito de modo geral; Criar e instituir programa de inclusão digital nas comunidades quilombolas do município a fim de democratizar o acesso dos estudantes do Ensino Médio às novas tecnologias” (Anexo 3).

A urgência de todas as lutas proferidas que compõem a *Trama do Cuidado* revela que a qualidade da educação desejada está necessariamente atrelada aos cuidados tidos como

garantia e ampliação de direitos individuais e coletivos dos sujeitos do currículo sob a responsabilidade de um Estado responsivo às demandas sociais e bem estar dos cidadãos, especialmente aos de grupos marginalizados (PONCE; ARAÚJO, 2021). Observa-se a constituição de um contexto de política de currículo configurada como uma experiência coletiva de luta por direitos, onde se realizam denúncias, definem-se demandas e indicam-se ações prioritárias para a efetivação das mesmas, na perspectiva daqueles que vivenciam, diuturnamente, situações de injustiça.

A fala da diretora Âmbar, do município de Iraquara, manifesta que a qualidade da educação que anseiam é aquela que esteja fortemente atrelada à garantia e ampliação dos direitos básicos da população:

Eu acho que a qualidade que desejamos é de respeito aos direitos básicos pelo menos. De aprender com qualidade, merenda de qualidade, transporte de qualidade, o tratamento em sala de aula com qualidade, serviços de qualidade, acho que é tudo com qualidade. Acho que a gente busca caminhos para isso, tentar melhorar o acesso aos livros, abrir a biblioteca para os pais, que eles possam vir, escolher a leitura, que possam participar. Isso tudo é você ter olhar para qualidade.

Além de compreender os cuidados a serem assegurados como direitos inalienáveis para a construção de uma vida digna, a justiça curricular, na visão de Ponce e Araújo (2021), prioriza a construção de um conhecimento que seja assentado na valorização e no reconhecimento de saberes emergentes dos grupos excluídos, conhecimentos que podem ser instrumentos de resistência a barbáries e representar novas possibilidades de ampliação do olhar humano para a vida. Por isso, a *Trama do Conhecimento* (Figura 7) busca elucidar quais conhecimentos despontam nas pautas de luta do *Dia E*, entrevistas e observações e que podem ser considerados como significativos para o território vivido. Quais saberes, manifestados neste contexto de produção de política curricular, realmente importam para essa população?

Figura 7 - Trama do Conhecimento



Descrição: Arte elaborada a partir dos dados fornecidos pela pesquisadora, produzida por Ana Luiza Brito, artista plástica natural da Chapada Diamantina.

Uma mirada para a *Trama do Conhecimento* na articulação com as observações e entrevistas realizadas evidencia a importância dada a conhecimentos diversos, oriundos de múltiplas linguagens e práticas sociais, revelando a demanda por saberes não apenas restritos aos clássicos cânones científicos/disciplinares ou às prescrições da BNCC, mas aqueles ligados à arte, ao corpo, aos jogos, à dança, música, capoeira, xadrez, teatro, jardinagem, horta, rádio, etc. Observa-se a defesa de um conhecimento, conforme anseios da justiça curricular (ARAÚJO, 2020), colocado sempre no plural, expandindo, na linguagem e nas ações, as possibilidades de experiências sociais no presente. Observam-se as seguintes passagens:

“Implantar projetos culturais estruturantes (música, teatro, dança, esporte, pintura, etc.”; “Jogos de tabuleiro: xadrez, dama, dominó, entre outros”); “Garantir projetos de incentivo ao esporte (basquete, vôlei, futebol, capoeira, entre outros”); “Apoio para criação de projetos estruturantes para descoberta de talentos nas diversas áreas (leitura, produção de texto, teatro, música, dança, futebol”); “Atividades que explorem as artes como: pintura, música, dança, teatro, etc”); “Implantar o Projeto Capoeira nas escolas da rede e institucionalização do dia da capoeira no calendário letivo do município”); “Promover projetos institucionais de incentivo aos professores para o desenvolvimento de projetos didáticos inovadores e criativos para a evolução das aprendizagens dos estudantes como ser integral, a exemplo: rádio intervalo, horta na escola, jardinagem, etc.” (Anexo 3).

Tais citações reforçam, conforme proposições da justiça curricular, a valorização de conhecimentos capazes de validar a diversidade epistêmica do mundo, aproximando-se do conceito de “ecologia de saberes” proposto por Santos (2018, 2020), na intenção de promover um diálogo entre as diferentes experiências e racionalidades existentes, dando visibilidade, principalmente, àquelas apagadas em função da monocultura do saber colonial dominante. A variedade de saberes conclamados que emergem dos documentos analisados inspira a inserção nos currículos de práticas corporais e lúdicas, de lazer e artísticas, que podem ser trabalhadas na intenção elevar a racionalidade crítica, estética-expressiva, como meio de emancipação e forma de sobrevivência (PONCE; ARAÚJO, 2021).

A presença de tais saberes nos anseios das comunidades, como capoeira, por exemplo, aponta também para a necessária validação e valorização de conhecimentos nascidos da luta de grupos historicamente marginalizados, que são reivindicados nos documentos analisados em passagens como “incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” - de forma contínua, como forma de viabilizar a implantação da mesma de forma debatida e planejada” (Anexo 3).

Demandas por saberes que valorizem “a cultura local como objeto de conhecimento” (Anexo 3) igualmente despontaram nas falas dos/as educadores/as entrevistados/as, ao reforçarem a preocupação com os saberes populares dos territórios, entrelaçados à cultura e história local, bem como a seus aspectos geográficos, econômicos e turísticos, para que os/as estudantes compreendam a realidade onde vivem:

A gente tem nossa história, como te disse, se a gente não tomar cuidado com isso a gente deixa de pensar na festa de vaqueiro aqui, para trabalhar Brasília, para trabalhar São Paulo. Então, eu fico pensando que a gente precisa saber que os conhecimentos dos meninos precisam partir desse pertencimento. Então, eu penso que esse currículo está mais para os meninos se entenderem como pertencentes, como eu me entendo pertencente à cidade de Wagner. (ÁGATA, COORDENADORA DO MUNICÍPIO DE WAGNER).

Agora mesmo a gente tem aqui na nossa dimensão curricular, tem aqui um projeto institucional que é a questão dos territórios educativos, que é estudar um pouco mais sobre o nosso território, isto também está no nosso currículo. O estudo do nosso território está para os nossos alunos. Os professores apresentam para os alunos, primeiro a partir das fotos, a formação de grutas e cavernas e os animais pré-históricos da Chapada da Diamantina. Então, as crianças podem escolher o que estudar. Eu cheguei lá e as meninas disseram para mim: "Os meninos estão loucos para conhecer a gruta por causa das fotos, você leva a gente lá?" Aqui tem muitas cavernas, grutas, tem pintura rupestre. Então, as crianças precisam conhecer. Muitas vezes, quem conhece é o povo de fora. E aí assim, precisa conhecer a história do Município, a questão do envolvimento da comunidade, a valorização da pessoa que faz rapadura, que é uma prática daqui... Então, tem muitas coisas que saem da necessidade da comunidade, do que você vê ali o perfil da comunidade, perfil da região, essas questões todas que estão envolvidas no nosso cotidiano. E o primeiro ano vai trabalhar sobre as práticas agrícolas, práticas e produção agrícola, a agricultura de subsistência e hoje tem uma roça para gente conhecer. Eu vou ter que me virar para agendar o ônibus para levar esses meninos para conhecer. Porque aqui tem muita roça irrigada. E tem a questão do meio ambiente, porque muitas vezes as pessoas não têm conhecimento correto para aplicar a questão dos adubos, envenenamento, essas coisas. Então, elas vão ter um pouco dessa questão de olhar para o meio ambiente também (ÂMBAR, DIRETORA DO MUNICÍPIO DE IRAQUARA).

Tais relatos corroboram as formulações de Torres Santomé (2013a) de que currículos e professores/as verdadeiramente educativos são obrigados a conhecer as localidades onde as escolas estão situadas, assim como quem são seus/suas estudantes, as comunidades a que pertencem, as peculiaridades das suas práticas, para que os conhecimentos trabalhados possam realmente converter-se em experiências significativas e transformadoras. A percepção de que os conhecimentos locais devem fazer parte dos currículos das escolas ficou evidente nas falas dos membros da CAAFE de Boa Vista do Tupim, ao discutirem sobre as principais necessidades educacionais do município, em uma das reuniões realizadas para definição das prioridades a serem acompanhadas pela comissão:

Nossos alunos gostam da terra, precisamos trazer a terra para a sala de aula como potencialidade. As crianças precisam conhecer a historicidade local, desenvolver o sentimento de pertencimento, os jovens precisam se sentir pertencentes a esse município que é rural. Precisamos trabalhar com hortas comunitárias nas escolas, hortas orgânicas, agricultura familiar. A ruralidade precisa ser vista como potencialidade, os alunos se interessam quando o conteúdo está relacionado com a realidade (REPRESENTANTE DA CAAFE DE BOA VISTA DO TUPIM).

A conexão dos conteúdos com a vida concreta dos/as estudantes evidenciada nas falas “valorização das pessoas que fazem rapadura”, “pensar na festa do vaqueiro” e “ruralidade vista como potencialidade” expressam o reconhecimento dos saberes populares, das vivências cotidianas, da diversidade infinita de experiências sociais e locais como conhecimentos insubstituíveis a serem priorizados nas políticas curriculares, conforme anseios da justiça curricular (ARAÚJO, 2020). Disputa-se um currículo que reconheça a diversidade de sujeitos, de lugares e formas de produção de conhecimentos (STRECK, 2012), em que os conteúdos escolares estejam relacionados às experiências socioculturais e de trabalho da comunidade do campo⁸³. Um currículo enraizado no território, que enalteça o saber de “experiência feito” (FREIRE, 2018, p. 86), encharcado da experiência existencial dos/as estudantes, partindo do “aqui e agora dos educandos” para, então, ir mais além na tarefa de desvelar o mundo (FREIRE, 2011, p. 81).

As preocupações dos/as educadores/as da Chapada estampam a luta para que sejam reconhecidos como sujeitos epistemológicos (SANTOS, 2018), que suas histórias de resistência sejam narradas, que os saberes do território não sejam silenciados ou marginalizados por prescrições curriculares externas, conclamando que os conhecimentos oriundos da vivência no campo sejam legitimados, inclusive, nos livros didáticos:

Por que não há representatividade da ruralidade nos livros didáticos? Por que não há representatividade do homem do campo como alguém importante na sociedade, do lugar que realmente eles são? A agricultura familiar alimenta hoje a população brasileira. Por que quando vão falar da importância da agricultura, quem aparece são as grandes da agricultura, são os “Agro”? Não que não seja importante, mas para alimentação do brasileiro é o agricultor familiar que está ali, que é o pai do nosso aluno, que é a mãe do nosso aluno que estão ali. Por que essas figuras, esses personagens, não aparecem no currículo? É isso que precisa aparecer! A gente precisa discutir sobre essa representatividade real da população brasileira nos livros, nas publicações, no currículo... (PROFESSOR TOPÁZIO).

Tal depoimento revela a reivindicação por um currículo que reconheça as experiências socioculturais dos povos do campo, dos sujeitos do campo, em seu protagonismo e suas lutas

⁸³ Opta-se pela expressão “comunidade do campo” vez de “comunidade rural” conforme orientações de Souza (2016). Segundo a autora, quando se discute a educação do campo, estar-se-á tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

pela efetivação de direitos sociais, civis e políticos. Conforme destaca Souza (2016), as comunidades e povos do campo possuem experiências coletivas ímpares de luta e de resistência, fazendo indagar, no âmbito do conhecimento curricular, a produção de materiais curriculares/didáticos que, historicamente, deixam à margem ou ignoram, estrategicamente, o contexto agrário, suas contradições e potencialidades. Emerge, nos registros e relatos coletados, a necessidade de uma escola e um currículo que tenha identidade do campo, que tenha o vínculo com uma prática pedagógica que fortaleça a luta dos/as trabalhadores/as, seus processos de resistência, modos de vida e realidade de trabalho com a terra, florestas e águas. Um conhecimento que promova a compreensão de que o campo é lugar de cultura, trabalho, de produção da vida, diversidade agrícola, agricultura familiar e não de práticas de monoculturas e de homogeneização da produção como negócio (SOUZA, 2016).

A valorização dos saberes do território não deve limitar, no entanto, o diálogo com outros conhecimentos oriundos das mais diversas disciplinas, já que nos registros do *Dia E* também despontam reivindicações voltadas para: “Ofertar aulas de inglês desde o Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais”; “Oferecer gradativamente nas instituições aulas de informática para todos os alunos da rede de ensino”; “Criar e instituir programa de inclusão digital”; “Leitura, escrita e cálculos matemáticos simples nos anos iniciais do Ensino Fundamental”; “Investir em Projetos Interdisciplinares/Temas Contemporâneos” (Anexo 3).

Observa-se a preocupação com a ampliação dos repertórios culturais, tecnológicos e linguísticos dos/as estudantes como uma forma de inclusão social. Aspecto que evidencia a busca por uma escola que considere o reconhecimento da diversidade humana e social nos processos curriculares ao mesmo tempo que assegure que todos/as os/as estudantes aprendam aquilo que é necessário aprender como condição de igualdade entre os seres humanos (LIBÂNEO; SILVA 2020), priorizando a dimensão da redistribuição (SILVA, 2018).

A *Trama do Conhecimento*, desenhada a partir das lutas proferidas, estampa a capacidade de os sujeitos da escola, professores/as, coordenadores/as e diretores/as construir reflexões curriculares coletivas e participativas pertinentes, levando em conta tanto a realidade dos/as estudantes (reconhecimento das diferenças) quanto os saberes que podem converter-se em instrumento de inserção e transformação social (redistribuição). Urge a necessidade de um conhecimento que crie resistência, conhecimento capaz de questionar e fazer ruir relações sociais coronelistas presentes na dinâmica societária brasileira, criando inconformismo e possibilidade de mudança. Os anseios revelados na *trama* analisada indicam que existem alternativas locais de grupos de educadores/as no sentido de resistir à opressão, à

descaracterização e à marginalização produzida por políticas curriculares verticalizadas e hegemônicas.

No que se refere à BNCC, a análise dos registros do *Dia E*, entrevistas e observações evidenciou que a Base não desponta entre as principais preocupações elencadas. Nos oito documentos analisados, a BNCC foi citada em apenas duas passagens: “Institucionalizar, na rede municipal, projetos específicos para a educação infantil, de forma que estimule o protagonismo das crianças e o desenvolvimento dos campos de experiências propostos pela BNCC”; “Fomentar política de formação de professores em Arte-educação como meio de viabilizar experiências com outras linguagens previstas na BNCC – teatro, artes cênicas, dança, música, etc.” (Anexo 3). Destaca-se que em nenhuma das observações realizadas nos encontros interterritoriais das CAAFEs e em nenhuma entrevista a temática da BNCC foi eleita como ponto prioritário ou foco das discussões. Constatação que reforça as contribuições de Ball (2011) sobre a necessária interpretação complexa e não linear das políticas de currículo, fazendo compreender que os textos curriculares não são lidos e incorporados verticalmente, sempre podem ser reconfigurados, reinterpretados, selecionados e, até mesmo, ignorados a partir das demandas e interesses dos sujeitos e dos contextos da prática (LOPES; MACEDO, 2011).

Se a BNCC não aparece como foco dos debates, por outro lado, as demandas para a construção de uma convivência democrática nas escolas despontam em diversas passagens dos documentos analisados como um anseio a ser alcançado, sendo definido, inclusive, como ação prioritária das CAAFEs, conforme encontros observados. A *Trama da Convivência Democrática* (Figura 8) explicita que a democratização das relações sociais ainda é um ideal a ser perseguido e concretizado no cotidiano escolar, a partir do cultivo a valores pautados na “solidariedade, escuta, diálogo igualitário, participação coletiva” (Anexo 3), que necessitam configurar-se como essenciais no espaço/tempo curricular:

Figura 8 - Trama da Convivência Democrática



Descrição: Arte elaborada a partir dos dados fornecidos pela pesquisadora, produzida por Ana Luiza Brito, artista plástica natural da Chapada Diamantina.

Apesar de lutarem por experimentar relações mais participativas no âmbito do processo de *Mobilização Sociopolítica*, na medida em que são externalizadas pautas que reivindicam: “Garantir a eleição para diretores escolares, a partir de critérios definidos no Plano Municipal de Educação”; “Eleições diretas para diretores de escola”; “Garantir a participação democrática nas escolas, como previsto no PME”; “Assegurar uma gestão escolar democrática, participativa e colaborativa”; “Garantir a participação de todos os indivíduos envolvidos na construção da educação municipal como pais, alunos, professores e demais funcionários das escolas municipais, na elaboração, análise e implantação de propostas, programas e projetos educacionais no município” (Anexo 3), observa-se que a democracia enquanto princípio capaz de desestabilizar e combater as relações desiguais de poder ainda é uma aspiração a se materializar no interior das escolas.

Conforme depoimento do professor Topázio de Boa Vista do Tupim, a vivência democrática nas escolas do seu município não pode ficar restrita a um ato do discurso, mas demanda configurar-se como uma prática a ser concretizada no dia a dia das relações sociais enquanto possibilidade de emancipação e resistência. Os inúmeros resquícios autoritários presentes nas memórias, corpos e histórias, evidenciam que a democracia ainda não está enraizada enquanto princípio inegociável para regulação da convivência cidadã:

Nós não temos uma escola democrática. A gente não tem um país democrático, a gente não tem um sistema democrático. Nada nesse país é democrático. A gente tem resquício da ditadura em todos os lugares, no meu corpo há esse resquício, no corpo de todos nós, a gente tem que entender. Eu fui educado numa escola fortemente militarizada, se cantava o hino Nacional em pé, antes de entrar na sala, todo mundo esperava a professora sentados na cadeira e quando o professor entrava tinha que se levantar, tipo bater continência para o professor. Eu fui alfabetizado nessa escola, que tinha palmatória, tinha os castigos. Então, não adianta a gente pensar que a democracia vai ser um ato de um discurso, não é, a gente tem que observar a prática. E na prática ela está muito longe de acontecer. Mas a gente tem que caminhar para esse processo e ir acelerando, ganhar cada vez mais esse espaço democrático. É uma luta constante. E não vai ser agora. Olha aí, a gente vacilou um pouco, um ditador assumiu a presidência.

Para que a democracia ultrapasse a dimensão do discurso para configurar-se enquanto bússola das relações sociais, as pautas dos Fóruns do *Dia E*, em diálogo com as entrevistas e observações realizadas, sinalizam caminhos que podem contribuir para seguir rompendo gradativamente o histórico autoritarismo da região. Um item recorrente nos documentos analisados é o anseio pela realização de eleições diretas para os/as diretores/as escolares, conforme reitera a professora Esmeralda do município de Iraquara:

A gente fala muito daquela educação dos coronéis, mas as fazendas não mudaram. As fazendas simplesmente trocaram de nome [...] E eu já passei por isso e sei que precisa de fato ter alguém na direção das escolas que seja de escolha dos professores, de escolha da comunidade, de escolha dos alunos. E, nesse ponto, a gente ainda precisa mobilizar muito a classe para que ela veja que de fato é isso que precisa, de uma eleição para direção para que descentralize de vez. Mas o sonho mesmo do município é a eleição para direção.

A afirmação de que as “fazendas simplesmente trocaram de nome” alerta para a vigência do coronelismo enquanto estrutura de opressão, a ser permanentemente combatida por meio da luta pela participação ampliada dos diversos atores sociais nos processos de tomada de decisão. Reivindicar a eleição para diretores escolares, reconhecida enquanto estratégia de gestão democrática do ambiente escolar, reforça a meta 19 do PNE (Lei 13.005/2014) de que se deve assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

A necessária articulação política para que as eleições para diretores se tornem exequíveis nos municípios foi pauta de discussão da CAAFE de Iraquara em um dos encontros interterritoriais observados, momento em que os/as representantes escolheram tal demanda como prioritária para acompanhamento da comissão:

Precisamos colocar como prioridade de ação realizar uma reunião para entender melhor o processo de eleição para diretor. Quais são os passos? Precisamos correr atrás para o povo perceber que a gente está de olho nisso. Senão as coisas vão ficando por debaixo do pano, outras coisas vão passando por cima e aquilo que é importante na nossa visão como prioritária, como a eleição para diretor, fica escondido (REPRESENTANTE DA CAAFE DE IRAQUARA).

Além da discussão em torno da eleição para diretores, a estratégia 19.4 do PNE, que propõe estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados, condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (BRASIL, 2014), também despontou como pauta prioritária na fala de um estudante representante da CAAFE do município de Seabra, proferida em uma das reuniões interterritoriais das comissões:

Definimos que uma das prioridades da CAAFE do nosso município, a partir das demandas do Fórum do *Dia E*, é Grêmios Estudantis, no caso, é mostrar aos alunos que eles podem ter representantes de classe, para que eles tenham voz, falar o que estão gostando, o que não estão gostando na escola, dar lugar e posicionamento aos estudantes.

Além da implantação dos Grêmios Estudantis, são observadas muitas solicitações relacionadas: “Fortalecimento dos Conselhos Municipais”; “Garantir a funcionalidade do sistema municipal de educação, compreendendo que as atribuições dos conselhos são essenciais para a realização de uma gestão democrática”; “Garantir a implantação e funcionamento ativo do Fórum Municipal de Educação”; “Garantir a avaliação periódica do PME [Plano Municipal de Educação], com ampla participação democrática dos indivíduos envolvidos”; “Garantir formação para os membros do conselho escolar e conselheiros municipais” (Anexo 3). Tais pautas também se alinham às estratégias do PNE no que se refere à garantia de condições para a efetivação da gestão democrática da educação, no tocante à necessidade de estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo, além da constituição de Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação (BRASIL, 2014).

A forte incidência de tais anseios destacados na *Trama da Convivência Democrática* retrata que muitas das metas do Plano Nacional de Educação estão distantes de serem concretizadas nos municípios brasileiros. O não cumprimento das estratégias elencadas pelo referido plano que, segundo Ponce e Araújo (2019), documentou desejos concretos e possíveis da sociedade civil brasileira em relação à sua educação escolar, também manifesta que a democracia, como um valor e uma forma de convivência social que eleva o papel da participação dos sujeitos na discussão e na deliberação das questões públicas, ainda precisa ser cultivada de modo a constituir a escola e o currículo como lócus de experiência democrática a ser vivida coletivamente (PONCE; ARAÚJO, 2019).

A busca por promover maiores espaços de trocas dialógicas nas escolas e realização de formação continuada com foco na convivência democrática é evidenciada em pautas que reivindicam: “A continuidade e qualificação das formações para os conselhos de classe participativos”; “Garantia dos princípios da Aprendizagem Dialógica (diálogo igualitário, inteligência cultural, solidariedade, transformação, criação de sentido, dimensão instrumental

e igualdade de diferenças)”; “Oferecer formações para toda equipe escolar, com a finalidade de melhoria no convívio entre funcionários e alunos (relações interpessoais)” (Anexo 3). Em prol da mudança democrática, a demanda por participação ampliada é manifestada na fala dos membros da CAAFE, ao reivindicarem a necessidade de se estabelecer no espaço escolar um diálogo igualitário, considerado como necessário para a gestão educacional. Tal demanda foi definida como prioridade da comissão no município de Ibitiara, conforme depoimento de uma educadora representante:

No que se refere à gestão educacional, a gente estabeleceu como prioridade de acompanhamento da CAAFE garantir a implementação de uma ouvidoria na educação para que a opinião e críticas da comunidade escolar seja acolhida através do diálogo igualitário, visando a participação de todos de forma mais democrática no processo de ensino aprendizagem.

Esse manifesto sinaliza que ações precisam ser desenvolvidas para que princípios como dialogicidade e participação orientem permanentemente as relações escolares e escolhas curriculares. A análise da *Trama da Convivência Democrática* possibilita questionar em que medida vivências democráticas substantivas são experimentadas no espaço/tempo escolar/curricular, considerando que as reivindicações expressas nos documentos e observações realizadas devem ser encaradas como anseios coletivos para a construção de um ambiente que exercite constantemente o diálogo, o respeito mútuo e o trabalho participativo. Reforça-se que a convivência democrática, conforme destacam Ponce e Araújo (2019), só adquire potência quando consubstanciada à dimensão política e ao seu exercício cotidiano nas escolas.

A análise das três tramas apresentadas aponta para as urgências vividas no cotidiano escolar e para a luta por proposições curriculares alinhadas às dimensões da justiça curricular -conhecimento, cuidado e convivência democrática (PONCE, 2018) -, essenciais para o alcance das dimensões da justiça social - reconhecimento, redistribuição e representatividade (FRASER, 2002). Observa-se a constituição de um contexto de produção de política de currículo participativa, onde se produzem discursos, disputam-se sentidos curriculares e constroem-se aprendizagens alicerçadas nas seguintes proposições:

- a) Sobre a dimensão do conhecimento, evidenciou-se a demanda por conhecimentos que promovam o reconhecimento das diferenças e o diálogo entre os diversos saberes existentes atrelados a epistemologias promotoras da justiça cognitiva (SANTOS, 2011, 2018) e inclusão social;

- b) No que se refere à dimensão do cuidado, observou-se a afirmação e luta pelos direitos essenciais face à exigência de um Estado responsivo às necessidades educacionais e sociais, alinhando-se às demandas de justa distribuição igualitária dos recursos educacionais para redução das desigualdades (FRASER, 2002); Trata-se de um contexto de produção de política curricular que oportuniza que os sujeitos conheçam seus direitos essenciais a partir da organização coletiva, para que possam, então, seguir lutando por eles;
- c) No que se refere à dimensão da convivência democrática observou-se a luta pela democratização das relações sociais, para que sejam asseguradas condições para a efetivação da gestão democrática da educação e fortalecimento da participação coletiva, exigindo-se representatividade no interior da escola e fora dele. As aprendizagens democráticas produzidas nesse contexto são essenciais para as lutas por representação, fortalecimento político necessário para o alcance da justiça social.

Cabe questionar, no entanto, em que medida os/as próprios/as educadores/as reconhecem a magnitude curricular desse processo e se os discursos construídos nesse contexto circulam e dialogam com os contextos das práticas e de produção dos textos curriculares. Os ideais curriculares, disputados na mobilização sociopolítica, são assim reconhecidos, escutados e priorizados, produzindo reverberações nos cotidianos escolares e referenciais curriculares locais?

As possíveis respostas para tais questionamentos demandam compreender as negociações incessantes que envolvem os processos curriculares em seus múltiplos contextos, nunca lineares, sempre em movimento, produzindo novos significados e contradições. As falas dos/as educadores/as entrevistados/as revelam tais contradições, ora salientando que a mobilização sociopolítica impacta diretamente as práticas escolares, ora apontando a dificuldade das próprias escolas em olhar e enxergar prioritariamente o que foi produzido nesse contexto.

No depoimento da diretora Âmbor e da coordenadora Turquesa do município de Iraquara, as escolas e os seus currículos são diretamente transformados por aquilo que é produzido na mobilização sociopolítica do seu município, principalmente por ser um processo germinado pela necessidade coletiva:

A mobilização aponta o que vem da necessidade coletiva. Até porque, assim, para o currículo mudar e melhorar, é preciso que a gente sinalize o que está bom e o que não está. Então, esse olhar, essa oportunidade de ouvir, de falar, a gente já vai refletindo: Onde estamos e onde podemos melhorar? Em várias situações podemos perceber essas mudanças. Por exemplo, quando é dito: Ah vamos fazer a quadra! Então, ali estão dizendo que o currículo precisa ter atividade física... Quando na mobilização se discute a questão de ampliar o número de matrícula de alunos especiais, porque antes esses alunos eram segregados, hoje esses alunos estão na escola e têm que ter a mesma oportunidade. Então, isso já é olhar de currículo. Então assim, quando os professores pedem formação, quando falam de aumentar horas, quando pedem melhorias dos equipamentos tecnológicos da escola, construção de laboratório de informática, isso é pensar na inclusão na sociedade tecnológica, é incluir nesse contexto de globalização. Então, você vai vendo na mobilização essas coisas que acontecem na escola, isso é um grito de socorro da comunidade. Quando a gente vai ouvir os pais nessa questão de como eles gostariam que fosse a escola, eles colocam suas necessidades, seus desejos, isso realmente impacta.

Teve comunidade aqui, por exemplo, que o sonho deles era ter uma praça com uma quadra. E eles tiveram a praça e a quadra a partir da mobilização sociopolítica. A escola melhorou em duzentos por cento, digamos assim. A questão das aulas de educação física que aconteciam muito dentro da sala de aula, muito no teórico e quase nenhuma na prática, mudaram completamente. E, conseqüentemente, modificou a rotina da comunidade, porque aquele espaço que era usado pelos alunos pela manhã, à noite era utilizado pelos jovens da comunidade para jogar bola, para fazer seus encontros. Começou a ter o dia dos meninos treinarem, o dia das meninas treinarem. Então, de certa forma, eu vejo isso como uma contribuição positiva, dentro do próprio currículo, houve uma mudança dentro da escola, dentro da sala de aula, dentro da prática do professor. É uma coisinha que vai puxando a outra...

Já na percepção de duas professoras, as próprias escolas e seus/suas educadores/as acabam não olhando efetivamente para o que foi produzido no processo de *Mobilização Sociopolítica*, chegando até a esquecer ou desconhecer as demandas apontadas:

Se a gente for perguntar hoje ao próprio professor, diretor que fez o movimento da mobilização, vai ter coisas que eles não vão lembrar o que eles próprios colocaram lá... Então assim, a gente faz todo esse processo, faz tudo isso, muitos acabam não olhando. Olham naquele momento da mobilização e depois até esquecem que foi colocado (PROFESSORA PÉROLA).

Na minha escola, nunca foram discutidas essas questões que foram discutidas pela CAAFE ou no *Dia E*. Nunca foram discutidas nas escolas depois. A gente nunca discutiu essas questões, inclusive, tem pessoas, professores, diretores que não tem conhecimento do que foi pedido, solicitado naquela lista que se entrega para o gestor com as reivindicações. Acredito que tem professores e coordenadores que não têm conhecimento de todas aquelas reivindicações voltadas para educação. Espero estar enganada. Eu quero que todo mundo saiba o que está acontecendo. Mas acredito que muitos não conhecem mesmo (PROFESSORA ESMERALDA).

O receio de que o processo da *Mobilização Sociopolítica* seja “engavetado”, ou até que seja visto como “evento” realizado de quatro em quatro anos, também é manifestado em diferentes depoimentos, o que evidencia o risco de a mobilização configurar-se, em alguns casos, como método, procedimento em época de eleição municipal, e não como força

democrática/curricular propulsora essencial para fazer transformar a sociedade/escola a partir da permanente ação e participação coletiva:

Se o que foi colocado como meta, se o que foi colocado na mobilização como reivindicação não for pensado nas escolas desde o início, isso às vezes se perde... Então, se os alunos disseram no fórum que precisavam aprender sobre o funcionamento da escola e no meu momento de jornada, de planejamento, eu não reviso aquele material, isso se perde, não é ensinado dentro do currículo. Tudo que aprendi na mobilização preciso colocar não só naquele *Dia E*, mas pensar como eu vou trazer aquilo para dentro das minhas disciplinas como formação integral do estudante. Eu preciso voltar para esses documentos dos fóruns, porque se aquilo ali nasceu da realidade de cada escola, do chão de cada escola, aquilo precisa ser colocado para florescer. Então, nos meus momentos de planejamentos eles devem aparecer para que eu dê continuidade ao trabalho dentro da sala de aula. Se eu engaveto, não vai ter funcionalidade. Se a gente deixar isso a cada quatro anos, não vai adiantar. Então, a mobilização tem que acontecer antes, durante e depois, o tempo inteiro (PROFESSORA ESMERALDA).

O desafio está em não deixar esse trabalho que é feito na mobilização sociopolítica adormecido, para acontecer a cada quatro anos. Esse é um desafio, porque senão vira evento... (PROFESSOR ÔNIX).

No que se refere ao potente e necessário entrelaçamento do processo de *Mobilização Sociopolítica* com os contextos de produção dos textos curriculares e prática escolar, antecipa-se a necessidade de novas e posteriores investigações. No entanto, mesmo não sendo objeto principal desta tese, uma apreciação preliminar do Referencial Curricular da Chapada Diamantina e Regiões não identificou nenhuma citação ou referência ao processo de *Mobilização Sociopolítica* e daquilo que é produzido nesse contexto. Uma frutífera investigação seria a de tentar compreender os possíveis diálogos desse processo com a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, instigando o reconhecimento de que tais documentos precisam ser construídos, conforme estratégia 19.6 do PNE, de maneira participativa, a partir dos sonhos, desejos e urgências das comunidades escolares, tal como acontece na mobilização sociopolítica. Mas isso já é prosa para outras conversas...

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O final de um processo de investigação demanda do/a pesquisador/a intenso exercício reflexivo, necessária compreensão acerca das aprendizagens conquistadas, contradições enfrentadas e reconhecimento daquilo que permanece aberto, incerto, na constatação de que a construção do conhecimento é caminho sempre inacabado, com bifurcações que facultam novas direções. O olhar retrospectivo sobre o percurso trilhado faz reconhecer que, a cada passo dado, novas perguntas eclodiram e, com elas, a certeza de que a pesquisa se fez ao pesquisar.

A escrita das considerações finais gera imponderável expectativa, momento de inevitáveis indagações que beiram o desconforto: Afinal, valeu a pena todo esforço? Qual a contribuição efetiva da tese defendida? O que ainda não foi devidamente explicado e que demanda derradeiro destaque?

Sobre o esforço empenhado, não há espaço para arrependimento, apenas celebração. Sempre considerei a pesquisa um ato solitário, enganava-me, reconheço que foi um ato de (re)encontro. A primeira e mais profunda conexão foi com a minha própria história, o que encharcou de sentido cada palavra escrita. Para terminar a tese, muitos quilômetros foram, literalmente, percorridos para pisar, enfim, no solo da Chapada Diamantina. Caminhar, pela primeira vez, pelas vielas da pequenina Rio de Contas, onde meu avô Contreiras deu seus primeiros passos, foi, ao mesmo tempo, exercício de gratidão e indignação histórica.

Minha visita, num misto de arqueologia pessoal e empenho epistemológico, foi conduzida por uma guia local: Jovem mulher negra, de origem quilombola, que, com desenvoltura oral, inconformismo e consciência crítica, contou em detalhes sobre a violenta colonização de expropriação das riquezas minerais, o extermínio dos indígenas originários e as atrocidades escravocratas com a população negra. Ao andarmos sobre os paralelepípedos, pelas coloridas praças de arquitetura colonial, explicou-me a origem da expressão “quinto dos infernos”, referindo-se ao imposto de 20% (ou a quinta parte) do peso do ouro cobrado por Portugal das cidades mineradoras, no século XVIII. Na cidade hoje conhecida como de Rio de Contas, fundada originalmente com nome de Minas dos Rios das Contas, o imposto era cobrado e pago nas próprias margens ribeirinhas, onde eram feitas *as contas* do ouro que seria destinado para a Coroa Portuguesa⁸⁴.

⁸⁴ Informações coletadas no Arquivo Público Municipal de Rio de Contas. Maiores informações em <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/arquivo-p-blico-municipal-de-rio-de-contas>. Acesso em: 09 dez. 2022.

Dando continuidade à explanação, ao passo que não parávamos de caminhar, minha guia manifestou: *“Por esses rios, escorreu o nosso sangue, foram lavadas nossas feridas, meu povo morreu...”* Fiquei sem ar. Aquelas palavras ecoavam como gritos que testemunham o horror. Queria sentar. Mas ela seguia firme, andando pela cidade sem pausa para respirar, como que tomada por pressa, urgência em denunciar. Eu, silenciosamente, tentava apenas seguir seus passos, na minha humilde ânsia por escutá-la. Argumentou, com indignação, que com o fim das reservas auríferas, a localidade fora abandonada pelos ambiciosos exploradores bandeirantes, que deixaram para trás rastros de destruição. A descoberta das minas de diamante, nas terras mais ao norte da Chapada Diamantina, mudou a rota do garimpo, causando despovoamento da região.

Quando passamos pela estátua do Bandeirantes Raposo Tavares⁸⁵, erguida na principal praça pública ao lado da catedral, ela, enfim, parou, mas não descansou: *“Essa estátua não deveria estar aqui... Querem passar a imagem de que esse bandeirante branco era um herói. Não podemos homenagear um homem que foi tão ruim, rígido e violento...”*. Naquele instante, extasiada com a capacidade daquela mulher de questionar arquiteturas, monumentos e narrativas construídas para enaltecer a dominação branca e perpetuar a farsa do heroísmo colonial, fui novamente surpreendida: *“Para a população local, restou encontrar alternativas de sobrevivência, a arte, a música foi uma das maneiras de resistir. Venha, você precisa conhecer a sede da lira dos artistas, lá onde seu bisavô foi músico e seu avô Contreiras foi homenageado com uma composição. Vamos?”*

Com os olhos já marejados de lágrimas, apenas obedeci. Ela havia pesquisado sobre minha família, sabia contar do episódio da Coluna Prestes e ensinava-me sobre formas de resistência, por meio da arte, contra a exclusão. Numa fração de segundos compreendi, exatamente, porque tinha chegado até ali. Encontrei as pistas que faltavam, desenrolei algumas linhas da minha *trama* pessoal. Após passar pela singela casa de portas e janelas azuis onde moravam meus antepassados, e em vão bater palmas para tentar entrar, já era noite. Dei um grato e emocionado adeus à minha guia. Era preciso pegar a estrada para regressar.

As aprendizagens e inspirações advindas dessa experiência levam-me a compreender que um dos principais resultados desta pesquisa foi a de promover, pelo menos em mim, um

⁸⁵ Raposo Tavares, bandeirante nascido em Portugal em 1598 e com falecimento em 1658 em São Paulo, teve atuação marcante e violenta no povoamento do Brasil e ampliação dos limites territoriais ao fundar vilas, em busca de ouro e pedras preciosas pelo país, escravizando e matando povos indígenas originários. Maiores informações em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/apartes/bandeirantes-eles-desbravavam-o-sertao-e-faziam-leis/>. Acesso em: 09 dez. 2022.

suspiro de esperança, ato em si revolucionário em um país como o Brasil (FREIRE, 2011), fôlego necessário em tempos de fratura democrática. A rebeldia astuta de minha jovem guia, em sua capacidade de desnaturalizar as injustiças vividas, entrelaça-se com as histórias contadas pelos educadores e educadoras que entrevistei. Com eles/elas, continuei a compreender que a pesquisa não seria solitária, mas solidária.

Encontrei, pelos caminhos que a própria pesquisa escolheu, vários/as guias: educadores e educadoras alertas utópicos/as, com fé em um futuro melhor, fazendo do seu trabalho um porvir transformador. Os sujeitos da Chapada Diamantina que conheci estampam em suas lutas, em suas ações e discursos, que a democracia, enquanto aperfeiçoamento da convivência humana, implica rupturas com tradições estabelecidas, na tentativa de incorporar novos atores e novos temas na política em prol de um projeto de inclusão social (SANTOS; AVRITZER, 2002).

Ao reconhecer que ainda estamos em processo de aprender a fazer a democracia no Brasil (FREIRE, 2018), almeja-se que este estudo alimente o estoque de experiências democráticas credíveis que, analisadas sob rigor teórico para o reconhecimento de potencialidades, contradições e fragilidades, apontem alternativas concretas para a construção de um justo e digno viver. No caso da experiência analisada, observaram-se atos de ousadia. Na realização do *Fórum do Dia E*, por exemplo, percebe-se a instauração de um processo político capaz de inverter a tradicional lógica das eleições, calam-se os candidatos, exigem-se compromissos, e as propostas apresentadas derivam-se dos anseios da população.

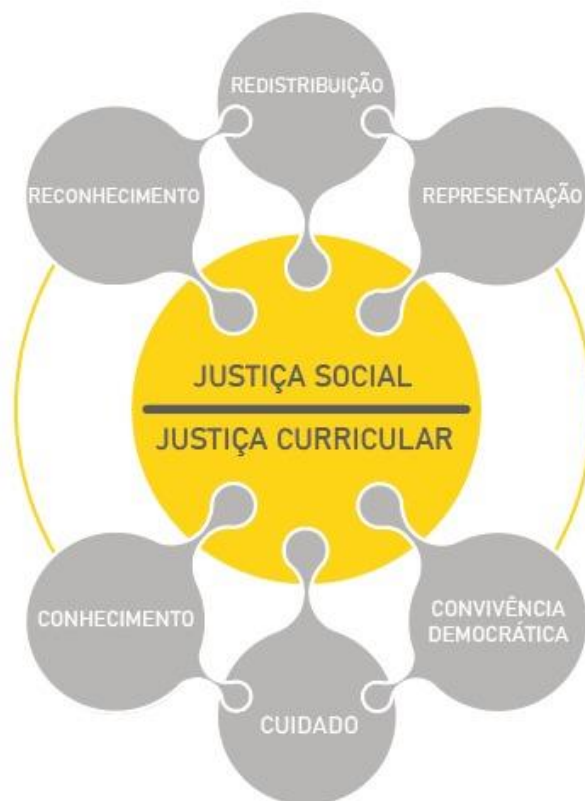
A análise do processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada Diamantina apontou que há alternativas democráticas contra-hegemônicas organizadas da base para o topo da sociedade (SANTOS; AVRITZER, 2002), em nível local e a partir da escola (FREIRE, 2001), que precisam ser estudadas. A partir do observado e analisado, reconhece-se que por meio das ações engendradas - Fóruns Escolares, Fórum Municipal do *Dia E*, entrega do *banner* na Secretaria de Educação, e CAAFEs -, abrem-se caminhos para o desenho de institucionalidades participativas, de baixo pra cima, na tentativa de incorporar cidadãos e associações da sociedade civil na deliberação sobre políticas educacionais locais (AVRITZER, 2008). A luta pelo direito à educação, empunhada nos municípios analisados, faz vislumbrar um procedimentalismo democrático que alinha mecanismos de compatibilização entre o processo de participação e o poder público (SANTOS; AVRITZER, 2002), envolvendo a negociação de prioridades com as prefeituras, como realizado pelas CAAFEs, por exemplo.

Estudar a experiência em questão também significou reafirmar a relevância de se produzir política curricular considerando o local e a concretude dos sujeitos envolvidos nos processos curriculares. Tal percurso analítico só se tornou viável em função dos aportes teóricos utilizados. O recorte bibliográfico empreendido revelou como potente e desafiador o alinhamento de três conceitos teóricos robustos: justiça social (FRASER, 2002, 2012); justiça curricular (PONCE, 2018); e ciclo de políticas (BALL, 2011).

A justiça social configurou-se como horizonte a ser perseguido. A partir das contribuições de Fraser (2002, 2012), foi possível compreender o conceito em uma perspectiva ampla, abarcando preocupações relativas ao âmbito econômico, cultural e político. A autora propõe que a justiça social seja concebida a partir de três dimensões necessariamente interligadas: redistribuição, reconhecimento e representação. A dimensão da redistribuição estaria relacionada à estrutura de classe da sociedade, que corresponde ao aspecto econômico da justiça, buscando igualdade de oportunidades. A dimensão do reconhecimento, em seu aspecto cultural/simbólico, estaria voltada à consideração das diferenças entre grupos e pessoas, abarcando reivindicações relativas às especificidades de gênero, raça, diferenças sexuais, étnicas, religiosas, etc. Já a dimensão da representação, aspecto político da justiça social, favorece questionar em que medida as regras e decisões políticas concedem igual participação a todos os membros da sociedade nas deliberações públicas, requerendo uma representação equitativa na tomada de decisões.

O conceito de justiça curricular proporcionou questionar em que medida as políticas de currículo podem e devem contribuir para a justiça social, levando em consideração as demandas redistributivas, de reconhecimento e representação. As formulações de Ponce (2018) sinalizaram que, para alcançar tal ideal, devem-se priorizar aspectos relacionados ao conhecimento, cuidado e convivência democrática no âmbito do currículo escolar. Assim, para o desenvolvimento desta tese foi essencial perceber que as três dimensões da justiça social (3 Rs) propostas por Fraser (2002, 2012) estabelecem necessárias e indissociáveis conexões com as três dimensões da justiça curricular (3 Cs) propostas por Ponce (2018), conforme ilustra a Figura 9.

Figura 9 - 3 Rs da Justiça Social e 3 Cs da Justiça Curricular



Fonte: Elaborado pela autora.

Ficou evidente que interconexão das três dimensões da justiça social (3 Rs) postas por Fraser (2002; 2012) com as três dimensões da justiça curricular (3 Cs) propostas por Ponce (2018), pode servir de fundamento teórico metodológico para pesquisadores/as na análise e proposição de políticas curriculares contra-hegemônicas que contribuam na proposição de outra sociedade mais justa e democrática. Tornou-se prioritário defender que as pesquisas críticas sobre política curricular tenham a justiça curricular como conceito analítico chave, conceito que possibilite discutir as lutas de poder e intenções presentes em qualquer contexto de produção curricular, tendo em vista a construção de uma postura epistemológica ética e democrática comprometida com a dignidade humana e emancipação.

No entanto, para além da interconexão entre os conceitos e suas respectivas dimensões, foi necessário aproximar-se da abordagem do ciclo de políticas, conforme proposto por Ball em Mainardes e Marcondes (2009), na intenção de estabelecer um recorte metodológico com subsídios para categorizar e reconhecer o processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada como um contexto de produção de política de currículo. Contexto de produção curricular, situado, principalmente, no âmbito do contexto de

influências e da prática social, caracterizado como atividade micropolítica, com destaque para a ação dos profissionais da educação que lidam com as políticas educacionais no nível local.

A partir de tais referenciais, foi possível perceber no contexto de produção curricular da *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada a emergência proposições curriculares alinhadas às dimensões da justiça curricular - conhecimento, cuidado e convivência democrática (PONCE, 2018), essenciais para o alcance da justiça social - reconhecimento, redistribuição e representatividade (FRASER, 2012). Observou-se a constituição de um contexto de produção de política de currículo participativa, onde se produzem discursos, disputam-se sentidos curriculares e constroem-se aprendizagens alicerçados nas seguintes proposições:

- a) Sobre a dimensão do conhecimento, evidenciou-se a demanda por conhecimentos que promovam o reconhecimento das diferenças culturais e o diálogo entre os diversos saberes existentes, atrelados a epistemologias promotoras da justiça cognitiva (SANTOS, 2011, 2018) e inclusão social;
- b) No que se refere à dimensão do cuidado, observou-se a afirmação e luta pelos direitos essenciais, face à exigência de um Estado responsivo às necessidades educacionais e sociais, alinhando-se às demandas de justa distribuição igualitária dos recursos educacionais, para redução das desigualdades; trata-se de um contexto de produção de política curricular que oportuniza que os sujeitos conheçam seus direitos essenciais, a partir da organização coletiva, para que possam, então, seguir lutando por eles;
- c) No que se refere à dimensão da convivência democrática, observou-se a luta pela democratização das relações sociais, para que sejam asseguradas condições para a efetivação da gestão democrática da educação e fortalecimento da participação coletiva, exigindo-se representatividade no interior da escola e fora dele. As aprendizagens democráticas produzidas nesse contexto são essenciais para as lutas por representação, fortalecimento político necessário para o alcance da justiça social.

Tais ideais curriculares em disputa revelam que sim, existe vida curricular pulsante para além das prescrições verticalizadas BNCC! Frente à constatação de que a Base Nacional Comum Curricular não se figurou como prioridade dentre as pautas reivindicadas, reforça-se as contribuições de Ball (2011) sobre a necessária interpretação complexa e não linear das políticas de currículo, fazendo compreender que os textos curriculares não são lidos e incorporados verticalmente, sempre podem ser reconfigurados, reinterpretados, selecionados

e, até mesmo, ignorados a partir das demandas e interesses dos sujeitos e dos contextos da prática (LOPES; MACEDO, 2011).

Apesar de a tese apontar para tais considerações, foi possível perceber o não reconhecimento imediato por parte dos/das educadores/as entrevistados/as de que estavam produzindo uma potente disputa curricular por meio da ação política. Durante as entrevistas, era questionado se consideravam que no processo de *Mobilização Sociopolítica* tratavam de aspectos relacionados ao currículo. A resposta instantânea emitida era que não! Porém, com o desenrolar das conversas, as percepções alteravam-se, ao passo que discorriam sobre aquilo que lutavam por meio das ações engendradas, acabavam por concluir que sim, ali estavam como autores/as e agentes de possíveis transformações curriculares essenciais para a garantia do direito à educação e a construção da vida digna.

Reside-se aqui uma grata surpresa, observou-se que a pesquisa, apesar de não ter formulado *a priori* uma pretensão de intervenção, pelo simples fato de serem estabelecidos diálogos a partir daquilo que era vivido pelos/as educadores/as na interlocução com o que era investigado pela pesquisadora, foram produzidas possibilidades de transformação nas percepções. Transformamo-nos mutuamente, exibindo a riqueza de se pesquisar.

Se as entrevistas serviram como meio para os/as entrevistados/as refletirem, ampliando a lente com que enxergavam suas ações, que as formulações desta tese favoreçam instrumentos para o fortalecimento das suas lutas, na reivindicação dos seus direitos de participarem ativamente na formulação de políticas curriculares. Que possam reconhecer que são autores/as em um contexto de produção de política de currículo configurado como uma experiência coletiva de luta, onde se definem demandas e indicam-se ações fundamentais para a efetivação do direito à educação. Trata-se de um contexto que permite que as pessoas falem dos seus problemas, suas preocupações, suas necessidades, das coisas que acontecem em seus territórios, das razões pelas quais a vida é do jeito que é e porque não é melhor, o que deveria ser prioridade e ponto de partida em todo e qualquer contexto de produção curricular.

Espera-se que os ideais curriculares disputados na mobilização sociopolítica sejam assim reconhecidos, escutados e priorizados, na possibilidade de produzir reverberações nos cotidianos escolares (contexto da prática escolar) e referenciais curriculares locais (contexto da produção de textos), o que não foi evidenciado, durante a pesquisa, de maneira intencional. Sem tais articulações, expõe-se o risco de a mobilização sociopolítica configurar-se, em alguns casos, como método, procedimento em época de eleição municipal, e não como força

democrática/curricular propulsora essencial para fazer transformar a sociedade/escola a partir da permanente ação e participação coletiva.

Que as evidências possibilitadas por meio da análise dos dados, relativas às aprendizagens democráticas construídas e aos desafios enfrentados ao longo do processo, contribuam para o fortalecimento da disputa e resistência, para que as lutas travadas não se arrefeçam pelo caminho, pelo contrário, se espriem nos mais diversos contextos e dimensões curriculares.

Acrescenta-se que reconhecer o processo de *Mobilização Sociopolítica* como um potente contexto de produção de política de currículo participativa pode proporcionar a compreensão de que o experimentalismo democrático nele tecido precisa estar alinhado e ser alimentado pela intencionalidade pedagógica de formar subjetividades democráticas capazes de participar politicamente nos mais variados espaços coletivos. Sem a devida interseção com práticas de cultivo à convivência democrática no cotidiano escolar, conforme anseios da justiça curricular, o processo fica exposto a perder substantividade em longo prazo, deixando de contribuir para a subjetivação do valor da democracia enquanto princípio basilar do currículo escolar e da vida em sociedade. Afinal, não se democratiza a democracia, no sentido do aprofundamento democrático, sem o contributo efetivo da educação (FREIRE, 2018).

A intenção de educar para a democracia e participação, como reforça Connell (1995), implica o desenvolvimento da capacidade coletiva para exercitar a responsabilidade política a partir de práticas cooperativas de aprendizagem que atravessem todo o currículo. Práticas que poderiam se materializar, por exemplo, por meio da instauração de projetos político-pedagógicos participativos, grêmios, assembleias, conselhos escolares, eleições para diretores escolares, etc., conforme metas do PNE (2014-2024), fazendo com que a mobilização sociopolítica não fique restrita a acontecer com mais evidência em períodos eleitorais, mas se multiplique a partir dos seus princípios democráticos, por toda a vida escolar e em sociedade.

Os apontamentos sobre as variáveis e desafios participativos inerentes ao contexto analisado podem igualmente servir como alerta para os/as educadores/as, prefeituras e Secretarias Municipais de Educação dos municípios envolvidos no processo de mobilização do ADE da Chapada Diamantina. A sustentabilidade desse experimentalismo democrático mostrou-se dependente de variáveis contextuais, algumas interferindo positivamente e outras atuando de modo a dificultar o processo participativo. No que se refere às últimas, a vontade política do governante local, os elementos de gestão da participação e o grau de participação

da população no processo despontaram como dificultadores para a consolidação da experiência.

Sobre a participação da população, evidenciou-se, conforme destaca Santos (2016), que a democracia enquanto gramática social, vivida em alta intensidade, implica um enorme investimento nos direitos econômicos, sociais e culturais. O medo em participar também foi analisado como fator relacionado ao baixo nível de organização da população (AVRITZER, 2002), já que revelam temer perseguições e punições ao se posicionarem criticamente nos momentos coletivos. O autoritarismo vigente, perpetuado nas relações desiguais de poder, demonstra o quanto o clientelismo político brasileiro e as forças hegemônicas opressoras operam historicamente para conter a participação social.

Por outro lado, o grau de organização da classe dos profissionais da educação aliado à formação continuada e política dos educadores em uma perspectiva crítico-emancipatória, a percepção quanto aos resultados alcançados via mobilização sociopolítica foram elementos que eclodiram como essenciais para tentar driblar os desafios impostos. Reconhece-se que um dos principais resultados das duas décadas de investimento em formação continuada no contexto do ADE da Chapada, desde o início do Projeto Chapada, foi a profissionalização, conscientização e formação política dos/as educadores/as, considerados como elementos essenciais para o fortalecimento de práticas democráticas (PONCE; ARAÚJO, 2021).

As fragilidades e potencialidades apontadas frente a tais variáveis contextuais fazem necessariamente retomar o debate sobre a regulamentação do regime de colaboração e do Sistema Nacional de Educação, no intuito de fortalecer as municipalidades na possibilidade de aproximar a população nos processos de tomada de decisão, para garantia do direito à participação, por meio de políticas educacionais de Estado perenes que evitem a descontinuidade de iniciativas em função das disputas e trocas político/partidárias.

Assim, torna-se imperioso lutar para que a regulamentação do SNE, em tramitação na Câmara Legislativa Federal por meio do Projeto de Lei Complementar (PLP) 235/2019, priorize e garanta processos de negociação mais horizontais, melhor distribuição de poder e capacidade decisória dos municípios, além de maior participação social e fortalecimento da gestão democrática em todos os níveis educacionais (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, 2021).

Infelizmente, da maneira como o PLP 235/2019 está configurado, corre-se o risco da política curricular verticalizada alinhada à BNCC permanecer inalterada. Destaca-se que o art. 2º, inciso XVI, do referido projeto cita que o Sistema Nacional de Educação e a cooperação

federativa em matéria educacional atenderá a diretriz Constitucional de definição de base nacional comum curricular, que oriente a composição dos currículos, a formação dos profissionais da educação e os processos de avaliação educacional. No entanto, não assegura por meio do texto apresentado a participação dos sistemas de ensino, da comunidade acadêmica e educacional e da sociedade civil na sua elaboração.

Por isso, retomam-se as preocupações de Cury, Reis e Zanardi (2018) de que, para pensar em políticas de currículo participativas, deve-se priorizar nos debates sobre regime de colaboração a égide da gestão democrática, abrindo a participação para os interessados no assunto, de modo a instaurar um diálogo consistente e sólido entre a administração da educação, os profissionais no exercício da docência e os estudiosos da matéria. Defende-se a priorização de políticas de currículo construídas em diálogo coletivo e permanente a partir das vozes dos sujeitos que protagonizam processos de luta e resistência, confiando nas suas capacidades de analisarem a própria realidade para, a partir daí, contribuírem de modo efetivo na proposição de políticas públicas. Urge a demanda por políticas curriculares que fortaleçam os municípios nas suas demandas financeiras e técnicas, reconhecendo que é no fortalecimento do município que se torna mais viável a participação social, já que é em cada localidade que a vida escolar acontece, é nos municípios onde se efetiva a participação dos sujeitos diretamente envolvidos na educação.

No contexto da discussão sobre o regime de colaboração, no caso do Arranjo de Desenvolvimento da Educação da Chapada Diamantina, observou-se que a cooperação intermunicipal foi uma forte impulsionadora de troca de experiência entre municípios, fomentadora de políticas de formação de educadores/as pautadas em demandas territoriais, fortalecedora dos atores/autores educacionais regionais, além de viabilizadora de maior participação da comunidade educacional nas tomadas de decisão.

Os princípios que originaram a iniciativa: estão fortemente alicerçados na colaboração e na necessidade de formação continuada para toda a rede de ensino; afirmam a participação dos membros da Secretaria de Educação, diretores/as escolares, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as; embasam-se na problematização do real, reflexão crítica da prática pedagógica e contexto de trabalho em um processo de ação-reflexão-ação; evidenciam-se como fulcrais para o alcance de resultados educacionais da região.

No entanto, o atual modo de funcionamento do Arranjo, considerando-se a não regulamentação do regime de colaboração e a fragilidade administrativa dos municípios, faz com que a iniciativa: sofra com a descontinuidade perante transições políticas eleitorais;

demande financiamento externo; possua pouca interlocução e articulação com o governo estadual.

Sobre a discussão a respeito da regulamentação dos ADEs, conforme a PL 5182/19, que atualmente tramita na Comissão de Educação do Congresso Federal, argumenta-se que regulamentar a cooperação intermunicipal através dos ADEs sem a devida normatização do SNE pode ser uma inversão de prioridades, trazendo risco para o debate sobre a efetivação de um sistema capaz de organizar a articulação interfederativa, de modo a coordenar diversos esforços governamentais para atuar em uma mesma política educacional. Aprovar o repasse de recursos da União para os ADEs sem a criação de mecanismos de controle e fiscalização, sem a devida delimitação da participação das instituições privadas e sem garantir a institucionalização de fóruns interfederativos dialogais que assegurem a devida responsabilidade dos estados e da União com a educação pode ser uma via para inviabilizar o SNE de caráter público. Defende-se que a colaboração horizontal entre os municípios seja impulsionada e articulada pela colaboração vertical, sendo o governo federal e os governos estaduais indutores e reguladores essenciais para o fortalecimento do associativismo territorial.

Deve-se, assim, buscar um real e efetivo regime de colaboração, articulado por um Sistema Nacional de Educação, de caráter público, capaz de atuar na contramão da lógica patrimonial e clientelista histórica do federalismo brasileiro. Urge a necessidade de políticas de Estado progressistas, fortes e estáveis, visando à articulação e ao financiamento educacional justo e equilibrado entre os entes federados, com a garantia da participação social na formulação, monitoramento e controle das políticas públicas educacionais.

Ao retomar os objetivos definidos no início da investigação, reconhece-se que as intenções iniciais da viajante/pesquisadora orientaram devidamente o rumo da expedição, possibilitando, finalmente, avistar os principais pontos de interesse. No entanto, ao caminhar rumo ao horizonte na tentativa Galeana⁸⁶ de fazê-lo se aproximar, a cada passo dado, a linha imaginária que separa o céu da terra insistia em se afastar. Frente às muitas paisagens encontradas, é sensato admitir que ainda há muito a ser explorado. De que serviria a pesquisa senão para continuar a nos inquietar? Que as muitas indagações ainda sem respostas advindas desta investigação sejam fôlego para que continuemos a olhar para as experiências educacionais dos muitos cantos e territórios deste diverso Brasil de modo a alimentar nossas utopias democráticas e torná-las concretas.

⁸⁶ Referência a Eduardo Galeano, jornalista e escritor uruguaio que, em entrevista, explica para que serve a utopia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs&t=38s>. Acesso em: 28 out. 2022.

Não por acaso, os educadores e educadoras entrevistados/as receberam durante a escrita do texto a alcunha de pedras preciosas. Após cada encontro, era tomada por uma imensa certeza e gratidão, havia me aproximado das mais valiosas preciosidades da Chapada Diamantina: sua gente, seus sonhos, experiências, lutas, resistências e ousadias, na insistência rebelde de desnaturalizar as exclusões e injustiças vividas. É com essa gente que em tempos de retrocessos civilizatórios devem-se encontrar alternativas insurgentes para a transformação emancipatória do mundo. Que a Bahia continue ofertando-nos *régua e compasso* para que tenhamos neste país conquistas democráticas para comemorar.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos A. Sistema Nacional de Educação: Os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 803–828, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jrW9n5zHBX4JnkCmyYkN75C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.
- ABRUCIO, Fernando L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: DE OLIVEIRA, Rodrigo P.; SANTANA, Wagner. (orgs.) **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010, p. 39-70.
- ABRUCIO, Fernando L. Associativismo territorial para a coordenação intergovernamental. In: ABRUCIO, Fernando L.; RAMOS, Mozart N. R. **Regime de colaboração e associativismo territorial arranjos de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012, p. 7-30.
- ABRUCIO, Fernando L. **Governança das secretarias estaduais de educação: relatório final**. São Paulo: Instituto Natura/FGV, 2014.
- ABRUCIO, Fernando L. **Cooperação intermunicipal: Experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no Brasil**. Curitiba: 2017.
- ADORNO, Theodor W., **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- AGUIAR, Márcia A. S. Relato da Resistência à Instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação Mediante Pedido de Vista e Declarações de Votos. In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.
- AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>.
- AMADO, Cybele; GENTILE, Paola. **ICEP 20 anos: Lendo o mundo para escrever a vida**. Seabra: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2017.
- ARAUJO, Gilda C. Constituição, federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WzSGcyD3kzgvHsxX5LPrTCg/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2021.

ARAUJO, Gilda C. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. **Revista Brasileira de Política e administração da educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2012, v.28, n.2, maio- ago. 2012, p. 515-534. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/37419/24160>. Acesso em: 15 out. 2021.

ARAUJO, Gilda C. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 787–802, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PnvpkHJgRr7P4TnsyC6Sb4Q/?lang=pt>. Acesso: em 15 out. 2021.

ARAUJO, Gilda C. Federalismo Cooperativo e Educação no Brasil: 30 Anos De Omissões e Ambivalências. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 908–927, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VD5yTPBvV3Hbpgn9STMzKYP/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

ARAÚJO, Wesley B. **Possibilidades democráticas em educação**: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista - SP (2005-2012). 2020. 312 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>. Acesso em: 18 mar. 2021.

AVRITZER, Leonardo. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de S. **Democratizar a democracia**: Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 561-598.

AVRITZER, Leonardo. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. **Revista Opinião Pública**, Campinas, vol. 14, nº 1, junho, 2008. p. 43-64.

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luis A. **Sociologia da Educação**: Análise Internacional, 2013. E-book Kindle.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANDEIRA, Renato L. **Chapada Diamantina: História, Riquezas e Encantos**. Salvador: Onavlis Editora, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.02.2010/art_211_.asp...
Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Decreto-lei nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 9, de 30 de agosto de 2011. **Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação**. Brasília, DF: Senado Federal, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 maio. 2019.

BRASIL. Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009. **Indicações para subsidiar a construção do plano nacional de educação 2011-2020**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Portaria nº 1.238, de 11 de outubro de 2012, **Relatório final do GT-ADE. 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Resolução nº1, de 23 de janeiro de 2012. **Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.**

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2012b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2 de agosto de 2021. **Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para implementação do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.**

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2021-pdf/202771-rceb002->

[21/file#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20%2C%20DE%2016%20DE%20AGOSTO%20DE%202021%20\(*\),da%20qualidade%20social%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o](http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2021-pdf/202771-rceb002-21/file#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20%2C%20DE%2016%20DE%20AGOSTO%20DE%202021%20(*),da%20qualidade%20social%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. **Perfil territorial Chapada Diamantina. Brasília:** Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015. Disponível em:

http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_031_Chapada%20Diamantina%20-%20BA.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei/ 5182/19.** Câmara dos Deputados, 2019a. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0h6vk90ry4fyk2k9qxge6zyp615987778.node0?codteor=1811235&filename=PL+5182/2019 Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei/5189/2019:** Senado Federal, 2019b. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/138953>. Acesso em: 20 set. de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Ministério da Educação, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 set. de 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Aprovado no Senado, projeto do Sistema Nacional de Educação segue para a Câmara.** 09 mar. 2022. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/09/aprovado-no-senado-projeto-do-sistema-nacional-de-educacao-segue-para-a-camara>. Acesso em: 06 dez. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação:** 6 anos de descumprimento. São Paulo, 2020. Disponível em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relat%C3%B3rio_2020_-_Base.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Posicionamento Público:**

Proposições legislativas que tratam do Sistema Nacional de Educação em tramitação no Congresso Nacional necessitam de melhorias para garantia plena do direito à educação. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2021/11/23/posicionamento-publico-proposicoes-legislativas-que-tratam-do-sistema-nacional-de-educacao-em-tramitacao->

no-congresso-nacional-necessitam-de-melhorias-para-garantia-plena-do-direito-a-educacao/ . Acesso em 20 set. 2022.

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui. **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Lisboa: Profedições, 2004.

CAPELLA, Leandro. A justa raiva: uma categoria essencial da utopia freiriana. **Dignidade Re-Vista**, v.7, n.12, p. 86-96, jul. 2021.

CARVALHO, Elma J. G. Arranjos de desenvolvimento da educação (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 103–128, 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/carvalho.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

CASSINI, Simone A. **Associativismo Territorial Na Educação**: Novas Configurações da Colaboração e Cooperação Federativa. 2016. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto **Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CESAR, Elieser. **Contreiras, camarada engenheiro**: uma história de luta e coerência. Salvador: Caros amigos editora, 2009.

CHAGAS, Américo. **O chefe Horácio de Matos**. Salvador: Alba, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Sob o signo do neoliberalismo. In: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: O discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Breve História da Democracia. **A democracia pode ser assim**: história, formas e possibilidades. Aula 1 [curso] Boitempo/Sesc, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k1MIsK5D0LQ&authuser=0>. Acesso em: 15 out. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. CASALI, Alípio M. D. O Paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, 7 jul. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528>. Acesso em: 24 set. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca J. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set/dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf> . Acesso em: 24 set. 2021.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. **Sobre nós**. Sítio eletrônico. Disponível em: <https://comunidadeeducativa.org.br/sobre/>. Acesso em: 12 out. 2021.

COLASANTI, Marina. **A Moça Tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

CONNELL, Robert W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José C. de. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COSTA, Thais A. **Currículo e Competência: Uma orquestração possível? Um estudo de caso no Ensino noturno da Rede Municipal de Betim**. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, , 2004.

CRUZ, Livia G de B. **Educação e arquiteturas territoriais: possibilidades e limites para melhoria das condições de ensino e aprendizagem da educação pública brasileira**. 2014. 248 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

CUNHA, Célio Da; LIMEIRA, Luciana C. A consolidação do regime de cooperação e a criação de um sistema nacional de educação: da atualidade do manifesto dos pioneiros de 1932 ao novo plano nacional de educação. **RBPAAE**, v. 31, n. 2, p. 419 - 435 mai./ago. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/61737>. Acesso em: 15 out. 2021.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DMfv3ZSwQTSFgQ3DVX7qrFJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

CURY, Carlos R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 19, nº 105, set-dez 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/STwFwhmwJLWTsqMpBKPVDKw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

CURY, Carlos R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo P. de; SANTANA, Wagner. (Org.) **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010. p. 149-168.

CURY, Carlos R. J. Do sistema de colaboração recíproca. In: ABRUCIO, Fernando L.; RAMOS, Mozart N. R. **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012, p. 31-44.

CURY, Carlos R. J. **Live da Conferência Livre Nacional de Popular de Educação: Sistema Nacional de Educação**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4-m505zyYVg&t=2784s>. Acesso em: 20 set. de 2022.

CURY, Carlos R. J.; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro A.C. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DIAZ BORDENAVE, Juan. **O que é participação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DOURADO, Luiz F. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 mar. 2021.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTÊVÃO, Carlos A. V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 47, 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Manifestação Sobre o SNE** (Substitutivo ao PLP 25/2019, PLP 216/2019, PLP 47/2019 e PLP 267/2020). Dez., 2021. Disponível em: <https://fnpe.com.br/manifestacao-sobre-o-substitutivo-ao-plp-25-2019-plp-216-2019-plp-47-2019-e-plp-267-2020/>. Acesso em: 20 set. 2022.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, out., 2002,

FRASER, Nancy. **Escalas de justicia**. Herder Editorial, 2012. E-book Kindle (Spanish Edition).

FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 13. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz C. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRUTUOSO, J. A gestão do Sistema Único de Saúde in OLIVEIRA, Romualdo P. de;

SANTANA, Wagner. (orgs.) **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 89-105.

GONÇALVES, Luiz G. Prática/Teoria [verbete]. In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GOUVEIA, Beatriz. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim**: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas. 2012. 171 f. (Dissertação) Mestrado em Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.

GRIN, Eduardo J.; ABRUCIO, Fernando L. Inovação no associativismo territorial no Brasil: Os arranjos de desenvolvimento da educação. **Redes** - Santa Cruz do Sul: Universidade Federal de Santa Cruz do Sul, v.22, n.3, set. - dez, 2017.

GRINKRAUT, Ananda. **Políticas de cooperação intergovernamental e desigualdades na educação brasileira**. 2019. 216 f. (Tese) Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, USP, São Paulo. 2019.

INSTITUTO CHAPADA DE EDUCAÇÃO E PESQUISA (ICEP). Entrevista: Cybele Amado – TV Capão. 2017. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=2YIZXJo4gSI>. Acesso em: 14 out. 2021.

INSTITUTO POSITIVO. Quem somos. Sítio eletrônico. Disponível em:

<http://institutopositivo.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

INSTITUTO POSITIVO. ADE Chapada Diamantina e Regiões. Sítio Eletrônico, 2021.

Disponível em: <https://institutopositivo.org.br/download/ade-chapada-diamantina-e-regioes/>. Acesso em 20 set. de 2022

INOUE, Ana; OLIVEIRA, Cybele. **Guia de Mobilização**: Engajamento e participação na formação de territórios colaborativos. Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2016.

Disponível em: http://institutochapada.org.br/mobiliza_responsivo/mob-autores.html. Acesso em 20 set. 2022.

LIBÂNEO, José C.; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816–840, 2020. DOI:

10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 29 out. 2022.

LIMA, Ubirajara C.; NEVES, Tiago G. B. D. N. Regime de colaboração: duas experiências de organização cooperativa na área de educação. **Educação (UFSM)**, v. 43, n. 3, p. 553,

2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/27365>. Acesso em: 15 out. 2021.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista**

Brasileira de Educação. maio/jun/jul/ago, n.26, p. 109-183, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 24 set. 2021.

LOPES, Alice C. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> . Acesso em: 29 out. 2022.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADER, Maria P. M. **Arranjos de desenvolvimento da educação: caminhos para implantação e gestão**. Curitiba: Aprende Brasil, 2019.

MACEDO, Elizabeth. A “Base é a Base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> .

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 out. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16 ago. 2018.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos S.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos metodológicos. In BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 out. 2022.

MARQUES, Francisco P. J. A. O Problema da Participação Política no Modelo Deliberativo de Democracia. **Revista Sociol. Política**. Curitiba, v. 20, n. 41, p. 21-35, fev. 2012a.

MARQUES, Iêda. **Lembranceiras, imaginário e realidade**. Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2012b.

MARQUES, Luciana R. Democracia Radical e Democracia Participativa: Contribuições Teóricas à Análise da Democracia na Educação, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 out. 2022.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline; BARCELOS, Renata. Educação integral como horizonte pedagógico e político. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 787-791, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 19 set. 2022.

MOTTA, Vânia C.; ARGOLLO, Juliana. Em curso um sistema nacional de educação nos moldes dos arranjos de desenvolvimento da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 281–300, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/4143>. Acesso em: 15 out. 2021.

MOVIMENTO COLABORA. **Guia de Regime de Colaboração de Estados e Municípios**. Sítio eletrônico. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/>. Acesso em: 20 set. 2021.

NERI, Juliana F. de O. **Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo**. 2018. 315 f. (Tese) Doutorado em Educação: Currículo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

NICOLETI, João E. **Arranjos de Desenvolvimento da Educação: Uma Alternativa Partilhada de Gestão Municipal da Educação**. 2014. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Araraquara, 2014.

OLIVEIRA, Ana de.; LOPES, Alice C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 38, 19-41, janeiro/abril 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541>. Acesso em: 07 dez. 2022.

OLIVEIRA, Cleiton. de; GANZELI, Pedro. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1031–1047, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8XcqKr7ZspZjWqqmR9Kkzh/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

OLIVEIRA, Cybele A.; MEIRELES, Cristina. Projeto Chapada: Uma experiência de ADE na Chapada Diamantina. In: ABRUCIO, Fernando L.; RAMOS, Mozart N. **Regime de Colaboração e Associativismo Territorial: Arranjos de Desenvolvimento da Educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

OLIVEIRA, Romualdo P. de; SOUZA, Sandra Z. Introdução. In: OLIVEIRA, R.P. de; SANTANA, Wagner (orgs.) **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010.

PINA, Maria C. D. Os Negros do diamante: escravos no sertão das Lavras Diamantinas século XIX. **Revista política**. UESB v.1. 2001. p. 164. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3972/3271>. Acesso em: 24 set. 2021.

PONCE, Branca J. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

PONCE, Branca J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf> . Acesso em: 24 set. 2021.

PONCE, Branca J.; ARAÚJO, Wesley B. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e desprezo pelo PNE (2014 – 2024). **Revista e Currículum**, v. 17, p. 1045-1074, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998/30034>. Acesso em: 24 set. 2021.

PONCE, Branca J.; ARAÚJO, Wesley B. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-Currículum**, São Paulo, v.19, n.4, p.1432-1459, out./dez. 2021. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/56413/38434>. Acesso em: 19 set. 2022.

PONCE, Branca J.; NERI, Juliana F de O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Currículum**, São Paulo, v. 13, nº 2, p. 331-349, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663/16974>. Acesso em: 24 set. 2021.

PONCE, Branca J.; NERI, Juliana F. de O. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Currículum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p1208-1233>. Acesso em: 24 set. 2021.

PONCE, Branca J.; ROSA, Sanny S. da. Políticas curriculares do estado brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24481/17460> . Acesso em: 24 set. 2021.

RAMALHO, Maria L. **Parceria Público-Privada em Educação**: arranjos de educação em municípios do Vale do Jequitinhonha e a Fundação Vale. 2016. 277 f. (Tese) Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

RIBEIRO, Neurilene M. **Histórias cruzadas de professores**: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais. 2014. 361 f. (Tese) Doutorado em Educação - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Breve história de Anísio Teixeira**: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. Salvador: EDUFA, 2019.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SACRISTÁN, José G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Moisés de O. **O coronel negro: coronelismo e poder no norte da Chapada Diamantina (1864 – 1919).** 2009. 140 f. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2009.

SANTOS, Boaventura de S. Orçamento Participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. In: SANTOS, Boaventura de S. **Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 455-560, 2002.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. **A difícil democracia: Reinventar as esquerdas.** São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de S. **Na oficina do sociólogo artesão.** São Paulo, Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de S. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do sul.** Belo Horizonte: Autêntica: 2020.

SANTOS, Boaventura de S.; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o Cânone Democrático. In:

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 39-41, 2002.

SANTOS, Claudilson. **A Chapada Diamantina: uma experiência arlequiniana de desenvolvimento territorial no brasil.** 2014. 161 f. (Dissertação) Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Gestão social - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.** 2015. 206 f. (Tese) Doutorado em Educação: Currículo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Documento. **Revista Brasileira de Educação**, vol.15, nº 44, maio-ago. 2010, p. 380-110. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

SAVIANI, Demerval. O Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e a questão

do Sistema Nacional de Educação. In: BRASIL. **O Sistema Nacional de Educação**: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília MEC/SASE, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. E-book Kindle.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão de “almas” pela liturgia da palavra: um discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Roberto R. D. da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-19, 2018.

SOARES, José N. O. **Programa Mais Educação**: uma política progressista de educação integral em tempo integral. 2020. 235 f. (Tese) Doutorado em Educação: Currículo -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOUZA, Maria A. de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu C. de; CHAVES, Vera L. J. (orgs.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Vol. 1. Tubarão: Copiart. p. 133-158, 2016.

SOUZA, Silvana Ol. **Amábíla Almeida, mulher e política**: uma feminista baiana nos redutos do poder. Salvador: Alba, 2019.

STRELEC, Tamara. **Relações Intergovernamentais no contexto educacional brasileiro**: Um estudo a partir dos acordos de cooperação nas políticas públicas de educação. 2017. 343 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

STRECK, Danilo R. Qual o Conhecimento que Importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947, [p. 89-104] n.p. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/auto.htm>. Acesso em: 06 dez. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1997.

THIESEN, Juares da S.; BECKER, Paula C. Integração como estratégia curricular indutora na formação humana integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 793-812, set./dez. 2022.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013a.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019. E-book Kindle.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1032>. Acesso em: 27 set. 2021.

ZEN, Gionava C. **A formação continuada como um processo experiencial**: a transformação dos educadores de Boa Vista do Tupim. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ZITKOSKI, Jaime J.; NICOLAY, Loinir T. Colaboração [verbete]. In: STRECK, Danilo; R., Euclides.; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 89-91, 2018.

ANEXO 1

Lista completa dos/as entrevistados/as na Fase 1 da pesquisa de campo, com suas respectivas descrições

- **Entrevista 1:** Cristal - Professora, pedagoga, atual diretora do Instituto Anísio Teixeira⁸⁷, idealizadora e fundadora do Projeto Chapada e do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP);
- **Entrevista 2:** Granada - Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), do programa de Pós-Graduação em Educação, atuou como coordenadora pedagógica do Projeto Chapada, sendo atual membro da assembleia do ICEP;
- **Entrevista 3:** Turmalina - Administradora, Diretora de Relações Institucionais do ICEP, que acompanhou o início do Projeto Chapada como assistente de logística. Moradora do Município de Palmeiras e que atua na articulação com os prefeitos e Secretários de Educação da região;
- **Entrevista 4:** Opala - Advogada, Assessora Jurídica do ICEP;
- **Entrevista 5:** Madrepérola - Pedagoga, professora, fez parte do primeiro grupo de formadoras do Projeto Chapada e atualmente é Diretora Pedagógica do ICEP;
- **Entrevista 6:** Lazúli - Professora, graduada em ciências biológicas, fez parte do primeiro grupo de formadoras do Projeto Chapada;
- **Entrevista 7:** Larimar - Pedagoga, coordenadora pedagógica no Município de Souto Soares, atuou como Coordenadora Territorial do ICEP responsável pelo ADE da Chapada Diamantina;
- **Entrevista 8:** Fluorita - Pedagoga, professora concursada pela Rede Municipal de Salvador, Coordenadora Territorial do ADE da Chapada Diamantina;
- **Entrevista 9:** Ônix - Pedagogo, professor concursado da rede municipal de Ibitiara, Ex-Secretário de Educação do mesmo município, atual articulador do processo de *Mobilização Sociopolítica* do ADE da Chapada;
- **Entrevista 10:** Quartzo - Médico da Saúde da Família no Vale do Capão, Sócio Fundador do ICEP;
- **Entrevista 11:** Painita - professora, formada em letras vernáculas, atual Coordenadora Pedagógica Territorial do ICEP, responsável pelo ADE da Chapada.

⁸⁷ O Instituto Anísio Teixeira (IAT) é um órgão em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia, que tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e qualificação de recursos humanos na área de educação. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat>. Acesso em: 13 set. 2021.

ANEXO 2

Lista dos/as entrevistados/as na Fase 2 da pesquisa de campo, com suas respectivas descrições

- **Entrevista 1:** Atual prefeito do município de Iraquara e Secretária Municipal de Educação do município de Iraquara - Pedagoga, Mestre em Educação. Obs. A entrevista foi feita com os dois sujeitos ao mesmo tempo.
- **Entrevista 2:** Atual Secretário de Educação do Município de Boa Vista do Tupim. Já atuou como membro da CAAFE do mesmo município. Graduado em Matemática e Pós-graduado em Políticas Públicas na Educação Básica
- **Entrevista 3:** Atual Secretário de Educação do Município de Wagner - Já atuou como professor do Ensino Fundamental em escolas particulares da cidade. Possui licenciatura em matemática e graduação em administração
- **Entrevista 4:** Turquesa - Pedagoga, especialista em educação infantil, atuou como professora da Rede Municipal de Iraquara, como representante da APLB na CAAFE do mesmo município, atualmente trabalha como coordenadora pedagógica em uma das escolas da rede e como formadora do ICEP do processo de *Mobilização sociopolítica*.
- **Entrevista 5:** Ametista - Diretora escolar no município de Wagner, graduada em matemática e pós-graduada em psicopedagogia.
- **Entrevista 6:** Ágata - Coordenadora do município de Wagner, graduada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia.
- **Entrevista 7:** Âmbar -Diretora escolar do município de Iraquara, pedagoga, especialista em Direitos Humanos, EJA e Psicopedagogia.
- **Entrevista 8:** Jade - Diretora escolar do município de Iraquara, pedagoga e doutoranda em educação.
- **Entrevista 9:** Rubi - Pedagoga, Membro da Equipe Técnico Pedagógica da secretaria Municipal de Educação de Boa Vista do Tupim.
- **Entrevista 10:** Esmeralda - Professora do Ensino Fundamental I do município de Iraquara, graduada em Pedagogia, Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica Institucional e hospitalar, licenciada em Geografia, Pós-graduada em Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia.
- **Entrevista 11:** Pérola - Professora do Ensino Fundamental I do município de Wagner
- **Entrevista 12:** Safira - Pedagoga, diretora escolar do município de Boa Vista do Tupim.

- **Entrevista 13:** Topázio - Professor, Membro da Equipe Técnico Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista do Tupim.
- **Entrevista 14:** Tanzanita - Professora do Ensino Fundamental I do município de Wagner.

ANEXO 3⁸⁸**Registros do Dia E dos oito municípios que realizaram o encontro no ano de 2020****Município 1:****Mobiliza Pela Educação /2020**

[REDACTED], 05 de novembro de 2020.

Eu, [REDACTED], candidato à eleição à prefeitura de [REDACTED], candidato ao cargo de vice-prefeito juntamente com o grupo de candidatos a vereança, assumo neste momento o compromisso de dar prioridade à educação, orientando minhas ações no sentido de cuidar das necessidades apontadas pelos educadores, funcionários da educação e representantes de pais e de alunos, no fórum de educação, Dia E, que neste dia aconteceu em nosso município e que tudo farei ao meu alcance para atender às demandas educacionais deste município, planejando e executando as propostas que forem prioritárias e dentro dos parâmetros legais da legislação educacional brasileira quais sejam:

1.Gestão Educacional:

1. Garantir o transporte da coordenação pedagógica para os dias de planejamento e acompanhamento para que esteja presente na escola com a regularidade necessária à qualidade do trabalho.
2. Garantir o transporte, ida e volta, para os professores residentes do Baixio e Macambira participarem das formações que ocorrem na sede do município.
3. Garantir e assegurar uma equipe multifuncional a serviço da educação com psicopedagogo, assistente social, psicólogo, pedagogo.
4. Assegurar um cronograma de acompanhamento de psicólogo e assistente social a todas as escolas da rede.
5. Atendimento mensal de um pediatra para as classes de Educação Infantil.
6. Garantir na escola Gustavo Vaz de Queiroz, profissionais para exercer o trabalho administrativo como: secretário, vice-diretor, de acordo Plano de Carreira que efetivamente cumpram com suas funções.
7. Assegurar que os profissionais que integram o quadro administrativo das escolas atendam aos requisitos necessários para a função que exercem.
8. Porteiro nas escolas onde houver necessidade para garantir a segurança dos alunos.
9. Reordenação de professores por disciplina onde for possível.
10. Assegurar progressivamente no quadro da rede profissionais especializado que atuam na área como inglês, artes e educação física.
11. Buscar parcerias com a secretaria estadual de educação para implementação do ensino médio nos povoados onde houver necessidades de alunos nesta etapa.
12. Assegurar que tenha professores para a promoção de ações de apoio pedagógicos no turno oposto nas escolas que houver necessidade.
13. Um profissional exclusivo para a biblioteca nas escolas que houver demanda.
14. Reformulação no plano de Cargos e salários para ampliação do quantitativo de coordenadores pedagógicos a partir de critérios, de modo a atender a demanda da rede, modificando a lei em vigor.
15. Assegurar gradativamente fardamento completo para todos os alunos.
16. Garantir a redução da carga horária dos professores da Educação Infantil e Fund. I nas escolas que ainda não aconteceram e de acordo com a lei vigente.
17. Investir na valorização específica para os professores do campo multisseriadas.
18. Rever os artigos 47 e 48 do plano de cargos e salários de modo a assegurar integralmente a gratificação de deslocamento aos profissionais que fizerem jus.
19. Retorno das aulas com toda segurança sanitária e pedagógica adequada para os funcionários e alunos.
20. Assegurar a implementação do Referencial Curricular Municipal.
21. Um diretor da localidade e um secretário escolar para atendera ao Centro Educacional Crispiniano Campos.
22. Assegurar a revisão do regimento escolar e seu efetivo cumprimento.
22. Garantir a eleição para diretores escolares, a partir de critérios definidos no PME.

⁸⁸ Os nomes dos municípios foram ocultados nos documentos para não expor peculiaridades das localidades.

23. Implantar progressivamente escolas de tempo integral na rede de ensino.
24. Assegurar nas instituições escolares uma política de combate à discriminação e preconceito de modo geral
25. Assegurar uma gestão escolar democrática, participativa e colaborativa.
26. Dedetização nas unidades escolares pelo menos duas vezes durante o ano.
27. Garantir o piso nacional dos Professores, sem negociação e parcelamento da porcentagem.
28. Garantir a celeridade no atendimento a solicitação de mudança de nível pelos professores, observando a legislação atual.
29. Fazer cumprir o artigo 10 do Plano de Cargos e Salários que trata da elevação funcional dentro do Cargo de Professor, assegurando a progressão entre os níveis, e desdobramentos em classes de A a G, conforme previsto.
20. Transporte para professores e alunos a fim de viabilizar aulas de campo e atividades lúdicas como excussões e passeios educativos.
21. Aquisição de brinquedos para enriquecer as práticas pedagógicas com as crianças do infantil e 1º ano.
22. Assegurar as condições estruturais e equipamentos necessários, e internet de qualidade para implementação efetiva de laboratórios de informática nas escolas.
23. Observar critérios para contratação dos condutores do transporte escolar: CNH, histórico de boa conduta, perfil para o trato com pessoas, dentre outros.
24. Fiscalizar a conduta dos motoristas do transporte escolar.
25. Fiscalizar com mais frequência e rigor o comprometimento de toda de toda equipe escolar em relação ao cumprimento de suas atribuições e das metas estabelecidas na instituição.
26. Garantir atendimento para os estudantes com dificuldades que aparentemente são causadas por distúrbios e ou necessidades especiais não diagnosticadas.
26. Investimento específico na formação de professores e coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas do campo e EFAT(Escola Família Agrícola Tupinense)
27. Garantir as condições necessárias para a retomada dos grupo de estudos.
28. Firmar parceria entre diferentes secretarias (Secretaria de Educação, Agricultura, Esporte...) para atender a comunidade escolar com cursos técnicos, ações e projetos diversos.
29. Assegurar parceria com a saúde para a presença de Psicólogo na escola para orientar professores, pais e alunos.
30. Incluir no plano do servidor público do magistério os cargos dos profissionais da equipe multidisciplinar: psicólogo, psicopedagogo e assistente social para atender os alunos com dificuldades na aprendizagem;
31. Disponibilizar professores auxiliares nas escolas multisseriadas a partir de 20 alunos e nas turmas de Educação Infantil a partir de 15 alunos em conformidade com a legislação.
32. Instituir uma equipe de profissionais para atuação específicas das escolas multisseriadas: Coordenador pedagógico, diretor escolar.
33. Ampliar o quadro da equipe técnica da secretaria de Educação .
34. Suprir o setor técnico pedagógico da Secretaria Municipal de Educação com computadores, data show, caixa de som, dentre outros equipamentos imprescindíveis ao desenvolvimento do trabalho;
35. Reordenamento das instituições escolares de modo a garantir que todos os estudantes da pré-escolasejam atendidos no mesmo espaço.
36. Disponibilizar material de proteção (luvas, máscaras, EPIs, toucas, uniformes) para os funcionários que atuam na limpeza e higienização do ambiente escolar, podendo se estender os uniformes também para os demais profissionais da escola.

2. Formação de Professores e dos Profissionais da Educação.

1. Assegurar a formação para a equipe escolar, sobretudo professores, para trabalhar com Educação Especial e suas especificidades;
2. Capacitar todos os profissionais da escola (porteiro, merendeira, auxiliares), incluindo conteúdos que tratem sobre ética.

3. Qualificar pessoal de apoio escolar, principalmente o porteiro escolar, com o objetivo de melhorar o relacionamento com o público adolescente.
4. Manter a parceria com o ICEP para a formação de professores.
5. Ampliar a oferta de formação continuada na Educação Infantil, incluindo os professores da creche e em todas as áreas do conhecimento, para Professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais.
6. Assegurar a continuidade das formações para Coordenadores Pedagógicos e Diretores Escolares.
7. Oferecer formação e apoio aos professores e equipe da secretaria da escola para fazer uso dos aparelhos eletrônicos.
8. Investir em formação específica para Professores das escolas do campo/multisseriadas.
9. Promover formação para pais e/ou responsáveis dos alunos, oferecendo estratégias que reforcem a parceria entre as instituições família/escola.
10. Formação de educadores para o trabalho com metodologias ativas e uso de tecnologias digitais da Informação e Comunicação.
11. Oferecer capacitações para os condutores do transporte público escolar.

3. Práticas Pedagógicas e Avaliação

1. Oferecer aulas práticas de esportes e educação física prática com profissionais especializados.
2. Garantir projetos de incentivo ao esporte (basquete, vôlei, futebol, capoeira, entre outros).
3. Ofertar aulas de inglês desde no ensino fundamental, anos Iniciais e anos finais.
4. Fomentar metodologias ativas nas aulas de campo.
5. Oferecer aulas de balé em parceria com outras secretarias;
6. Implantar o ensino de tempo integral, gradativamente;
7. Promover palestras na escola com diferentes especialistas;
8. Adequar o currículo escolar para inserir discussão sobre Projeto de Vida com os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais em conformidade com a proposta Curricular da rede.
9. Estabelecer e fazer garantir metas educacionais que acompanhem o aprendizado dos estudantes e a melhoria da prática dos educadores.
10. Investir em Projetos Interdisciplinares/Temas Contemporâneos.
11. Projetos de sustentabilidade que envolvam a comunidade.
12. Atividades que explorem as artes como: pintura, música, dança, teatro, etc.
13. Investir na prática de seminários, debates, tertúlias literárias.

4. Infraestrutura Física/Recursos Pedagógicos/Transportes

1. Garantir reservatório de água, com instalação hidráulica para uso em todas as escolas da rede, assim como assegurar o abastecimento e tratamento, onde houver necessidade.
2. Construir, onde for possível, de forma gradativa, área de lazer para as escolas da rede, se atentando para a compra de brinquedos e materiais esportivos em parceria com o FNDE.
3. Construir quadra poliesportiva coberta onde houver demanda de acordo com o PAR e em Parceria com o MEC.
4. Buscar parcerias para reformas para adequar os espaços escolares, observando os critérios de acessibilidade.
5. Adequar os banheiros das instituições escolares com instalação de chuveiros para os estudantes utilizarem depois das aulas de educação física e em outras necessidades.
6. Construir laboratório de matemática, ciências, gradativamente, observando planejamento no PAR.
7. Buscar parcerias com o FNDE/MEC para construir, ampliar e/ou adequar laboratórios de informática com acesso à internet, com profissional capacitado, definindo um programa específico, preferencialmente Windows, assegurando a manutenção periódica dos equipamentos nas escolas da rede, bem como adequar o sistema de energia elétrica.

8. Construir refeitório para os alunos se alimentarem no espaço adequado;
9. Adquirir ar-condicionado para as escolas, bebedouros e purificadores para todas as escolas da rede que não possuem;
10. Construir guarita para o porteiro onde houver necessidade.
11. Construir e/ou adequar os espaços das bibliotecas escolares.
12. Construir e/ou ampliar escola no Baixio para atendimento dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais em um mesmo espaço, contemplando cozinha, refeitório, secretaria/diretoria, sala dos professores e biblioteca.
13. Adequar os espaços escolares que ainda não atendem aos padrões estabelecidos pelo MEC, incluindo brinquedotecas, auditórios.
14. Melhorar as condições dos veículos que transportam os estudantes e profissionais, se atentando para a segurança, com motoristas habilitados.
15. Pavimentar a frente das escolas que necessitam, para facilitar o acesso em dias chuvosos.
16. Adequar e/ou construir espaço específico para as crianças da educação infantil (parque, mobiliário e material).
17. Suprir as escolas com equipamentos tecnológicos (computador/ notebook, impressora), para uso específico da coordenação e professores.
18. Melhorar a iluminação da área externa e interna das escolas.
19. Adquirir e/ou ampliar acervos literários, incluindo os clássicos, e materiais de pesquisa para as escolas da rede em parceria com o PLND e Gestão Pública Municipal.
20. Instalar câmeras nas escolas para a segurança dos alunos e profissionais.
21. Adquirir instrumentos musicais para os trabalhos nas escolas.
22. Adquirir em parceria com o PNATE (Programa Nacional de Transporte Escolar) micro-ônibus para atender os alunos das regiões de Santa Luzia e Beira Rio.
23. Ampliar o muro da quadra esportiva do Centro Educacional Senador Jutahy Borges de Magalhães.
24. Disponibilizar uniformes para a prática de Educação Física e materiais de artes.
25. Aquisição de armários, carteiras, cadeiras adequadas para alunos e professores nas escolas onde houver necessidade, e no caso da EFAT (Escola Família Agrícola Tupinense), aquisição de camas.
26. Assegurar a manutenção das estradas do município para o acesso às escolas desde o início do ano letivo.
27. Assegurar casa de apoio aos professores que se deslocam para o trabalho na zona rural, em boas condições de moradia.
28. Adquirir telefones corporativos para viabilizar a comunicação das escolas com profissionais da instituição, familiares de alunos, Secretaria de Educação e demais entidades.
29. Construir pátio com cobertura no Centro Integrado de Formação Fábio Henrique Cerqueira e trocar o piso da escola.
30. Adquirir e implementar lixeiras seletivas dentro do ambiente escolar.
31. Adquirir forro de PVC para a Creche nas instalações que ainda não possui, (cozinha, secretaria, corredor e banheiro).
32. Aquisição de equipamento de proteção para os alunos realizarem aulas práticas na EFAT (Escola Família Agrícola Tupinense).
33. Garantir utensílios e equipamentos para cozinha das cantinas das escolas e fazer as reformas e adequações necessárias para manter a higiene e o bom funcionamento.
34. Construção de uma escola nova em Santa Luzia, de tempo integral, garantindo todos os padrões de estrutura e qualidade definidos pelo MEC.
35. Garantir anualmente, no período de férias escolares, por parte dos órgãos competentes, uma melhoria na infraestrutura das escolas onde houver necessidade, a fim de receber sem atrasos os alunos no início do ano letivo seguinte.

5. Alimentação Escolar:

1. Melhorar o cardápio da merenda escolar, incluindo alimentos diversificados como frutas, laticínios, verduras e legumes e adaptá-lo às mudanças climáticas.

2. Aumentar a quantidade de merenda ofertada por aluno levando em consideração a condição social, visto que muitos vêm para escola sem se alimentar, ou com alimentação inadequada.
3. Garantir o café da manhã para crianças que se deslocam muito cedo de casa de regiões rurais distantes da escola que estuda.
4. Fortalecer a parceria com o Programa Despertar/Senar e outros parceiros, para a formação dos alunos referente alimentação saudável e a projetos de construção de hortas nas escolas.
5. Substituir os alimentos industrializados por alimentos naturais, dando preferência aos produtores locais, fortalecendo a agricultura familiar.
6. Garantir padrões rígidos de higiene no transporte e preparação da alimentação escolar, bem como a fiscalização constante.
7. Garantir dieta equilibrada e saudável com diversidade na alimentação com acompanhamento nutricional, atendendo aos cuidados para as restrições alimentares das crianças.

██████████, 05 de novembro de 2020.

██████████
Candidato a prefeito

██████████
Candidato a vice-prefeito

Candidatos a Vereança

Município 2

Propostas de melhoria da Educação eleitas no Fórum de Educação/Dia E do Município de

Gestão Educacional

1. Buscar parceria junto as Secretarias de Saúde e Assistência Social bem como órgãos do Governo Federal para garantir a criação do Centro de Referência Educacional aos alunos especiais, para que essas crianças tenham de fato o direito assistido diante de suas necessidades, fazendo parte da equipe psicólogo, psicopedagogo, neuropsicólogo, neuropediatra, nutricionista, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, educador físico e assistente social;
2. Realizar concurso para Coordenador Pedagógico;
3. Realizar eleição para o cargo de diretor e vice diretor escolar seguindo regras e critérios estabelecidos pelo corpo docente e comunidade escolar e em acordo ao estabelecido no PME estratégia 19.1
4. Fortalecimento dos Conselhos Municipais:
5. Garantir espaço adequado para o funcionamento dos Conselhos ligados a Secretaria de educação;
6. Garantir a funcionalidade do sistema municipal de educação, compreendendo que as atribuições dos conselhos são essenciais para a realização de uma gestão democrática;
7. Garantir o diálogo respeitoso entre os conselhos, prefeitura e Secretaria de Educação, realizando reuniões conjuntas para avaliação e replanejamento de ações em busca de qualidade da educação municipal; Previsto no Capítulo IV, § 2º - da Lei Orgânica Municipal. (O Prefeito convocará anualmente o Conselho Municipal de Educação e Cultura para avaliar a situação do município com ampla participação da sociedade, e fixar as diretrizes gerais da política educacional e cultural.
8. Garantir o envio de informações e documentos solicitados pelos conselhos;
9. Garantir formação para os conselheiros;
10. Fornecer recursos técnicos e financeiros aos conselhos como determina a lei Orgânica Municipal;
11. Reformular a Lei Orgânica Municipal CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE, acrescentando a regulamentação do Sistema Municipal de Educação pela Lei 012/2007, referenciar o PME, estabelecer os recursos necessários para funcionamento dos conselhos;
12. Garantir a participação de todos os indivíduos envolvidos na construção da educação municipal como pais, alunos, professores e demais funcionários das escolas municipais, na elaboração, análise e implantação de propostas, programas e projetos educacionais no município;
13. Garantir a implantação e funcionamento ativo do Fórum Municipal de Educação;
14. Garantir a avaliação periódica do PME, com ampla participação democrática dos indivíduos envolvidos;
15. Garantir o cumprimento das metas e estratégias do PME, referentes a valorização do magistério da rede públicas da educação básica, a fim de igualar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, PME, meta17, também é uma meta do PNE.
16. Garantir a reformulação do Plano de Cargos e salários sem ferir os princípios legais de garantia das gratificações conquistadas pelas categorias, considerando o novo FUNDEB e o VALOR ALUNO/ANO.

Formação de Professores e dos Profissionais da Educação

1. Garantir formação continuada para os professores da Rede Municipal de Ensino;
2. Olhar para a necessidade de formação da comunidade escolar, para além dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos.
3. Oferecer formação técnica para manuseio das ferramentas tecnológicas;
4. Promover formação para os motoristas dos transportes escolares;
5. Buscar parceria junto ao FNDE/MEC Secretaria de Educação Especial Faculdades públicas UNEB/UFBA para garantir formação continuada para a coordenação da Educação Especial;
6. Garantir formação e acompanhamento para professores da rede regular com foco na educação especial;
7. Garantir formação e acompanhamento para professores que atendam no AEE;
8. Garantir formação nas demais áreas para todos os professores da escola;

9. Garantir participação dos professores do AEE em congressos, fóruns e formações específicas ao atendimento; Acs (Atividades de planejamento conjunto do professor de AEE e professor titular da turma)
10. Garantir profissionais como psicólogos e psicopedagogos para acompanhar os alunos nas escolas;
11. Garantir formação continuada na Rede Municipal de Ensino considerando as especificidades de cada público bem como as demandas sinalizadas pelo município.

Práticas Pedagógicas e Avaliação

1. Garantir o acompanhamento, intervenção e avaliação diferenciada às crianças com dificuldades de aprendizagem e especiais; oferecendo recursos pedagógicos e formação adequada para que os profissionais possam garantir os princípios constitucionais de oferta de ensino de qualidade e equidade para todos (Constituição Federal art. 205 e 206);
2. Garantir estruturação e formação profissional para o ensino de Jovens, adultos e idosos de nosso município;

Infraestrutura Física/Recursos Pedagógicos/Transportes

1. Aumentar acervo de material pedagógico para os professores; (montar uma biblioteca pedagógica)
2. Preparar a estrutura física da escola para receber as crianças da Educação Infantil e alunos com necessidades especiais;
3. Garantir espaços adequados para os encontros formativos;
4. Construir salas específicas para o desenvolvimento de práticas artísticas e de apoio pedagógico bem como sala Multifuncional com os recursos necessários;
5. Construir sala de informática na escola, sala de professores na escola, banheiro dos funcionários, cobrir o pátio onde será o auditório, ampliar a cantina, construir refeitório, rampas de acesso à escola, reformar banheiros dos alunos, banheiros adequados para a educação infantil e alunos com necessidades especiais, trocar telhado das salas e forrá-las, trocar as janelas das salas de aula e colocar grades construir lavabo no pátio, na escola Agostinho Ribeiro da Fonseca e nas escolas que apresentarem essa demanda;
6. Aumentar o acervo de livros literários em todas as escolas da Rede Municipal;
7. Garantir mobiliário suficiente para as turmas das Escolas Municipais;
8. Adquirir toldos para todas as escolas da Rede Municipal;
9. Construir brinquedoteca em todas as escolas de Educação Infantil;
10. Garantir os itens de segurança nos transportes escolares e nas escolas;
11. Disponibilizar colchonetes para as escolas que atendam ao público de educação infantil;
12. Aquisição de materiais pedagógicos para trabalhar com alunos especiais como kits de jogos e demais materiais de suporte, necessários para um trabalho de qualidade;
13. Construção de um espaço para biblioteca da escola, móveis e suporte para bibliotecas de classe, bem como acervo literário para faixa etária dos alunos;
14. Reformar e pintar a escola, ampliando o pátio, troca do piso, telhado, reforma e ampliação dos banheiros na Escola Roberto Santos e nas demais que apresentarem essa necessidade;
15. Construir uma nova cantina com refeitório para garantir mais conforto aos alunos, e sala de professores com banheiro na Escola Roberto Santos e nas demais que apresentarem essa necessidade;
16. Construção da sala de digitação, onde hoje funciona a cantina na Escola Roberto Santos;
17. Melhoria na acessibilidade com portas largas, pistas, instalação de barras de segurança no corredor das escolas;
18. Disponibilização de computadores, internet e data show para a sala multifuncional;
19. Instalação de computadores, impressoras e internet com maior qualidade na sala dos professores das escolas da Rede;
20. Instalação de ventiladores em todas as salas;
21. Instalação de bebedores na Escola Roberto Santos;

22. Cobertura da quadra esportiva de todas as escolas;
23. Garantir transporte para todos os alunos, onde os mesmos sejam transportados em assentos individuais;
24. Promover a Inclusão digital, viabilizando recursos para o trabalho com os alunos especiais;
25. Aquisição de brinquedos e jogos para atender todas as crianças da creche (à Educação Infantil).

Alimentação Escolar

1. Priorizar alimentos orgânicos e de pequenos produtores da região na alimentação dos alunos;
2. Garantir na alimentação dos alunos cardápio variado e saudável.

████████████████████
Candidato a prefeito

████████████████████
Candidato a vice-prefeito

Candidatos a Vereança

Município 3

Propostas de melhoria da Educação eleitas no Fórum de Educação/Dia E do [REDACTED]

GESTÃO EDUCACIONAL:

1. Promover incentivo aos cursos universitários por meio de parceria público/privada;
2. Garantir a participação democrática nas escolas, como previsto no PME;
3. Aprimorar a seleção dos profissionais contratados;
4. Disponibilizar transporte adequado para visitas da equipe técnica da Secretaria da Educação às escolas da rede municipal;
5. Garantir processos contínuos de avaliação institucional, de desempenho profissional e monitoramento de ações escolares;

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

1. Valorizar os profissionais da educação em diversas ações, inclusive nas questões salariais;
2. Manter e ampliar a formação continuada de qualidade;
3. Oferecer formação para todos os funcionários da escola;
4. Adequar o plano de carreira às necessidades dos profissionais da educação, conforme leis vigentes;
5. Oferecer formação continuada aos professores, para uso de recursos tecnológicos;

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO:

1. Ampliar o acompanhamento especializado multiprofissional e constante nas escolas;
2. Proporcionar mais atividades práticas de aprendizagem;
3. Instituir a avaliação formativa com diversidade de instrumentos e diagnósticos constantes com foco na aprendizagem do aluno;
4. Garantir práticas pedagógicas inclusivas;
5. Valorizar a cultura local como objeto de conhecimento;

INFRAESTRUTURA FÍSICA/RECURSOS:

1. Adquirir materiais pedagógicos para todas as áreas do conhecimento;
2. Adquirir recursos tecnológicos e de robótica para atender as etapas de ensino;
3. Garantir internet de qualidade em todas as unidades escolares;
4. Garantir a manutenção frequente da frota escolar;
5. Garantir contratação de veículos para uso do transporte escolar em bom estado de conservação e com manutenção frequente;
6. Assegurar a quantidade de veículos necessária para atender a demanda de alunos da rede de ensino com segurança e qualidade;
7. Aumentar o acervo literários, de paradidáticos e pedagógicos e garantir a ampliação de bibliotecas na rede;
8. Reformar as unidades escolares com vista à modernização e ampliação dos espaços educativos, dotando-os de infraestrutura adequada e que atenda às necessidades da comunidade escolar;
9. Garantir a ampliação de abastecimento de água conforme a demanda das escolas;
10. Adquirir laboratórios de ciências e informática para as escolas;

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR:

- Garantir a aquisição de alimentos mais saudáveis e aumentar a quantidade de frutas e legumes a partir da agricultura familiar;
- Promover ações de estímulo à alimentação saudável junto às famílias e aos alunos;
- Garantir formação dos profissionais da merenda para manusear adequadamente os alimentos;

Município 4

Propostas de melhoria da Educação eleitas no Fórum de Educação/Dia E do Município de [REDACTED]

GESTÃO EDUCACIONAL:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Efetivar como previsto em emenda no Plano de Carreira a avaliação de desempenho dos profissionais de educação com os cuidados e critérios pré-estabelecidos entre a SEMEC e o sindicato dos professores (valorização e incentivo aos profissionais da educação não somente com um salário digno, mas ouvindo suas opiniões e reconhecendo quando ele faz um bom trabalho ou alcança as metas estabelecidas pela escola); 2. Revisar o Plano de Cargos e Salários do Magistério Municipal, respeitando os princípios constitucionais e considerando o que reza o Estatuto do Magistério Municipal e a Lei do Piso; 3. Garantir a implementação de uma ouvidoria na educação para que a opinião e/ou crítica da comunidade escolar seja acolhida, através do diálogo igualitário, visando a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem; 4. Garantir um professor substituto em cada núcleo visando suprir a eventual falta do professor por problemas de saúde; 5. Assegurar ações de participação pela qualidade do ensino com todos os envolvidos no processo educacional, líderes políticos, gestores escolares, professores, pais e família pelo comprometimento da aprendizagem dos estudantes. 6. Assegurar parceria com as secretarias de Ação social e Saúde para atendimento das famílias de estudantes em situações de vulnerabilidade. 7. Buscar parceria com a diretoria de esportes para apoiar os eventos esportivos das escolas; 8. Buscar parcerias com o MEC para aquisição de recursos para assegurar melhoria na qualidade da EDUCAÇÃO; 9. Buscar parcerias através dos programas federais para formação de professores para atender as crianças especiais; 10. Assegurar as AEE (Atuação Educativa de Êxito) do projeto Comunidade de Aprendizagem em todas as escolas da rede municipal, bem como a garantia dos princípios da Aprendizagem Dialógica (diálogo igualitário, inteligência cultural, solidariedade, transformação, criação de sentido, dimensão instrumental e igualdade de diferenças); 11. Oferecer cursos de primeiros socorros para profissionais e trabalhadores em educação. 12. Implementar em curto prazo a partir de Revisão de Diagnóstico de rede/censo escolar as crianças com Necessidades Educacionais Especiais, uma equipe volante para criar projetos de acolhimento, atendimento das famílias e das crianças de maneira contínua; 13. Promover ciclos de diálogos sobre a saúde mental de TODOS - professores, profissionais de serviço e apoio escolar, gestores e pais, no contexto da pandemia COVID-19 como condição para o cuidado com as crianças; 14. Criar grupo piloto de professores da rede (psicopedagogos) para investigação e atendimento á crianças que possuem déficit de aprendizagem – necessidades não comprovadas; 15. Garantir a continuidade do coordenador pedagógico na educação infantil, tendo um coordenador exclusivo para a Creche; 16. Efetivar como previsto em emenda no Plano de Carreira dos professores a eleição direta para diretores escolares e concurso público de provas e títulos para coordenador pedagógico; 17. Ampliar o quadro do pessoal de Serviço de apoio escolar na manutenção da limpeza escolar nas escolas que há maior necessidade; 18. Criar projeto de lei municipal para garantir auxiliar de classe e monitor de transporte para todas as escolas que atendem educação infantil; 19. Viabilizar plano de saúde para os servidores públicos em parceria com outras prefeituras sindicatos regionais - com plano empresarial; 20. Garantir no mínimo 01 vigilante e/ou porteiro nas escolas onde houver demanda para segurança tanto dos alunos quanto dos demais funcionários da escola; 21. Garantir reforço escolar no contraturno para estudantes com lacunas na aprendizagem; 22. Assegurar uma secretária qualificada para a escola [REDACTED] durante todo o ano, incluindo as férias escolares visto que é o período de matrículas e rematrículas; 23. Firmar parcerias com instituições públicas e privadas para implantar cursos profissionalizantes nas escolas de ensino médio; 24. Realizar processo seletivo para admissão de profissionais para atuar nos espaços da escola (ajudante de classe, porteiro, professor substituto, bibliotecário, secretário escolar, merendeira), conforme a demanda das escolas; 25. Apoio para criação de projetos estruturantes para descoberta de talentos nas diversas áreas (leitura, produção de texto, teatro, música, dança, futebol...) com premiação, anual; 26. Implementar gradativamente escolas de ensino integral de rede municipal de ensino;
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

1. Assegurar a formação continuada dos professores da rede, equipes gestoras das escolas e equipe pedagógica da secretaria municipal de educação através de parcerias com instituições capacitadas;
2. Buscar parcerias para implementar a formação continuada de professores que atendem estudantes especiais;
3. Oferecer sistematicamente ciclos de debate com especialistas e oficinas pedagógicas de modo a fortalecer a prática docente de educadores que trabalham com crianças com Necessidades Educacionais Especiais;
4. Assegurar o acompanhamento pelo coordenador pedagógico por segmento / área em todas as escolas municipais.
5. Garantir e assegurar vice-diretor para escolas de médio e grande porte e núcleos em conformidade com o Plano de Cargos e Salários do magistério;
6. Ampliar o acompanhamento da equipe técnica, para apoiar as escolas da rede em todas as suas demandas, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental;
7. Buscar parcerias junto ao MEC para aumentar o investimento na educação infantil pelo contínuo crescimento da qualidade, com garantia da oferta a todas as crianças de 4 e 5 anos e a ampliação gradativa da oferta para a faixa etária de 0 a 3 anos em conformidade com a legislação;
8. Assegurar o processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo a alfabetização de todas as crianças no máximo até o 2º ano (7 anos de idade) conforme diretrizes educacionais;
9. Monitorar e acompanhar as ações previstas no Plano de Ação- Combate ao abandono e a evasão escolar;
10. Implementar políticas públicas educacionais, a exemplo de: levantamento de dados sobre a demanda por EJA, oferta de turmas, promover a integração da EJA com políticas públicas de saúde e trabalho, meio ambiente, cultura e lazer entre outros, capacitação tecnológica da população jovem e adulta para efetiva inclusão social e produtiva dessa população, tendo em vista reduzir os índices de evasão, reprovação e distorção idade série;
11. Garantir cursos de capacitação para os trabalhadores profissionais de educação (auxiliar de serviços gerais, bibliotecários, secretários, porteiros) de forma a assegurar a efetiva profissionalização deste público de acordo com cada segmento que é atendido (em especial a Educação Infantil);
12. Ampliar o atendimento educacional especializado para estudantes da rede municipal e estadual com a garantia de equipe multifuncional (assistente social, nutricionista, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, oftalmologista), formação continuada, currículo adequado e implementar salas de recursos multifuncionais em parceria com outras secretarias e o MEC;
13. Fomentar política de formação de professores em Arte-educação como meio de viabilizar experiências com outras linguagens previstas na BNCC – teatro, artes cênicas, dança, música, etc...
14. Promover ciclos de debate com especialistas sobre a Lei 11.645/08 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” - de forma contínua, como forma de viabilizar a implantação da mesma de forma debatida e planejada.
15. Criar projetos de premiação de professores a partir de projetos inovadores de sala de aula como forma de avaliação, valorização e referência;
16. Oferecer formação continuada dos professores no contexto das novas tecnologias, tanto para o contexto do ensino remoto em função da pandemia pelo Covid-19, como para a atualização e inovação pedagógica;
17. Viabilizar formação continuada específica para professores de crianças de 0 a 3 anos de idade;
18. Garantia dos motoristas devidamente habilitados, tanto os titulares e substitutos;
19. Garantia de formação para motoristas e monitores no contexto do tratamento com as crianças no traslado das mesmas;
20. Oferecer formação continuada específica para os profissionais que atuam nas escolas de comunidades quilombolas;
21. Garantir formação continuada para todas as áreas do ensino com fortalecimento nos anos finais do Ensino Fundamental;
27. Garantir formação para gestores (diretor e vice diretor) nas áreas administrativas, legislação e financeira;
22. Apoiar as escolas municipais na realização de feiras culturais;

PRATICAS PEDAGOGICAS E AVALIAÇÃO:

1. Firmar parcerias como os órgãos educacionais para atender pós-pandemia o sistema de ensino através de investimentos em infra estrutura e pedagógicos com mecanismos que possibilitem uma diversificação para o uso de metodologia ativas de modo a reduzir os impactos provocados pelo período pandêmico.
2. Ampliar o quadro de profissionais capacitados para aulas de informática em todas as escolas rurais e de médio porte que disponham de computadores.
3. Assegurar a realização dos seminários didáticos (intercâmbio entre escolas) para aprofundar conhecimento sobre os processos de ensinar (compartilhando experiências exitosas) e avaliar (Estudando e compartilhando a avaliação formativa);
4. Assegurar as parcerias para dar condições necessárias, as escolas que não atingiram a meta estabelecida tendo em vista a progressão das proficiências em leitura e matemática no Ensino Fundamental de forma a continuar

- avanzando no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).
5. Criar grupos pilotos de professores de Creche e de pré-escola para intensificar a proposta de aprender a partir da experiência da criança na implementação dos Referenciais Curriculares;
 6. Apoiar a escola na produção/organização/edição de revista/jornal eletrônico com as práticas da escola;
 7. Criar o conselho de criança como estratégia de apoio à gestão democrática e cumprimento de um dos direitos expressos na BNCC – PARTICIPAR;
 8. Viabilizar licitação de gráfica para impressão de produtos finais de projetos escolares avaliados como inspiradores de outras práticas;
 9. Avaliar anualmente TODAS as condições oferecidas para o desenvolvimento das crianças fazendo uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (MEC) e/ou outros indicadores locais e revisando o plano de gestão/ação;

INFRAESTRUTURA FÍSICA/ RECURSOS PEDAGÓGICOS/ TRANSPORTE:

1. Construir, ampliar e ou reformar as escolas municipais: [REDACTED]
2. Assegurar os padrões mínimos de funcionalidade à todas as escolas da rede, como: climatização do ambiente, parque infantil, sala de leitura, refeitório, brinquedoteca com TV, sala de vídeo, laboratório de informática, sala de professores, diretoria, quadra esportiva, banheiros adaptados, acessibilidade e bebedouros, de acordo com a disponibilização de recursos e convênio com o FNDE;
3. Realizar pavimentação no entorno [REDACTED];
4. Realizar pavimentação do entorno e cobertura do estacionamento da [REDACTED];
5. Aumentar os reservatórios de água na Escola Santa Quitéria;
6. Assegurar o transporte escolar para os estudantes da rede municipal e estadual de ensino, bem como manutenção periódica dos veículos;
7. Assegurar monitores para o transporte escolar de todas as crianças da pré-escola ao fundamental I;
8. Buscar parcerias para aquisição de transporte escolar de modo a diminuir o transporte terceirizado;
9. Investir mais em materiais pedagógicos, mobiliários, bibliotecas escolares, laboratórios de informática e demais equipamentos para as escolas;
10. Garantir uniformes a todos os alunos devidamente matriculados na rede municipal de ensino de Ibitiara;
11. Buscar parcerias junto ao FNDE para fornecer computadores para professores e alunos, para adequar as novas tecnologias;
12. Ampliar o acervo da biblioteca com livros para todas as faixas etárias através de parcerias com o PNLD e com contrapartida do município (para tertúlias, livros enciclopédicos, gibis, revistas, livros de raiz africana, livros álbum, livros sonoros, livros de pano, etc...);
13. Construir um pátio maior com parquinhos nas escolas que ainda não foram contempladas com a reforma;
14. Implementar aulas de inglês para Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
15. Aquisição de brinquedos pedagógicos para creche, pré-escola, Anos Iniciais e estudantes portadores de Necessidades Educacionais Especiais, observando a qualidade, quantidade, diversidade e a faixa etária;
16. Construção de cisterna na [REDACTED] para captação de água;
17. Fortalecer a parceria com a diretoria de transporte de modo a viabilizar a participação dos professores da zona rural nos encontros de formação que acontecem na sede do município.
18. Aumentar o acervo literário- quantidade suficiente – para tertúlias – livros enciclopédicos, gibis, revistas, livros de raiz africana, livros álbum, livros sonoros, livros de pano, etc...;
19. Adquirir livros técnicos para a formação dos professores, considerando os diferentes segmentos (Creche e pré-escola, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental);
20. Fazer a manutenção periódica dos brinquedos do pátio para viabilizar o brincar com segurança;
21. Aquisição de microfones para as apresentações nos eventos da escola (de acordo a demanda).
22. Garantir a reposição de materiais de consumo, pedagógicos (fantoques diversificados, dedoches, materiais para os cantos diversificados, materiais para as fantasias, etc...) de limpeza e higiene pessoal durante o ano – luvas, máscaras, fraldas, toalhas de banho, sabonetes, shampoo e lençóis;
23. Aquisição (compra ou aluguel) de máquina de xérox colorida para a creche;
24. Adquirir computadores de mesa, notebook, projetor, aparelho de som de qualidade, microfones e telão para espaços formativos e eventos de acordo a demanda da creche;
25. Viabilizar a estruturação da energia na [REDACTED] a partir de placa solar ou transformador, como forma de cuidar da manutenção dos aparelhos eletrônicos já existentes e resolver a demanda acerca da não instalação de ar condicionado;
26. Implantar energia solar gradativamente nas escolas da rede municipal como forma de atender a demanda e contribuir para a preservação do meio ambiente;

<p>27. Adquirir forno industrial para a cozinha da [REDACTED];</p> <p>28. Garantir a linha telefônica da Creche [REDACTED] e celular para a escola;</p> <p>29. Adquirir estantes e armários para a demanda existente;</p> <p>30. Viabilizar espaço para montar um minibiblioteca para acesso de crianças e famílias.</p> <p>31. Fazer a reposição de cadeiras e mesas nas salas (especialmente de pré-escola) para atender a demanda;</p> <p>32. Garantir a manutenção do tanque de areia regularmente com a limpeza, ações de cessar e lavar;</p> <p>33. Colocar portas-porteiras nos banheiros das salas de maternal I;</p> <p>34. Viabilizar espaço e materiais para fazer horta escolar de maneira contínua, como apoio ao projeto de Alimentação Saudável na escola;</p> <p>35. Criar em parceria da Secretaria de meio ambiente projeto de arborização do espaço do entorno – frente, laterais, fundos, com árvores frutíferas e nativas da região;</p> <p>36. Aquisição de equipamentos através dos programas para dar condições de trabalho aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação para acompanhamento as escolas da zona rural;</p> <p>37. Cercar o entorno da caixa de água, com portão para acesso do responsável como forma de evitar acidentes das crianças com a fiação e obstáculos existentes na área;</p> <p>38. Equipar a escola Lúcia Rosa com mobiliário adequado - jogos de cadeiras e mesas para os alunos, considerando a faixa etária, conjunto de mesa para o professor, quadro branco e demais mobiliário necessário;</p> <p>39. Buscar junto ao governo estadual a ampliação e reforma das escolas do Ensino Médio;</p> <p>40. Assegurar a parceria do município e Estado quanto a utilização do transporte escolar para as aulas eletivas, ENEM, atividades esportivas e eventos culturais quando na sede no NTE 03 - Seabra;</p> <p>41. Criar e instituir programa de inclusão digital nas comunidades quilombolas do município afim de democratizar o acesso dos estudantes do Ensino Médio às novas tecnologias garantido o ensino híbrido;</p> <p>42. Buscar parcerias para implementar internet banda larga nas comunidades mais carentes do município para possibilitar o acesso de todos os estudantes às atividades remotas;</p>
<p>ALIMENTAÇÃO ESCOLAR:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sustentar a qualidade da merenda escolar, mantendo: as frutas, verduras, iogurtes, bolos, pães, etc. 2. Oferecer café da manhã/lanche reforçado para os estudantes que residem mais distantes da escola; 3. Criar projeto para fomentar a alimentação saudável na escola (Intervenção de horta escolar) e o cuidado com a saúde bucal na parceria de profissional da Nutrição e Dentista; 4. Assegurar o cardápio da merenda escolar – com apoio de nutricionista – considerando os critérios deste profissional; a diversidade e quantidade suficiente: hortaliças, verduras, frutas, proteínas, tubérculos, variedades de alimentos e cores.

Município 5

Mobiliza Pela Educação /2020.

30 de outubro de 2020.

Eu, _____, candidato à eleição à prefeitura de _____ e _____, candidato ao cargo de vice-prefeito juntamente com o grupo de candidatos a vereança, assumo neste momento o compromisso de dar prioridade à educação, orientando minhas ações no sentido de cuidar das necessidades apontadas pelos educadores, funcionários da educação e representantes de pais e de alunos, no fórum de educação, Dia E, que neste dia aconteceu em nosso município e que tudo farei ao meu alcance para atender às demandas educacionais deste município, planejando e executando as propostas que forem prioritárias e dentro dos parâmetros legais da legislação educacional brasileira quais sejam:

DIMENSÕES	PROPOSTAS
Gestão Educacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Garantir que os ônibus escolares estejam em bom estado de conservação, com motoristas habilitados e monitores para todos os transportes; 2. Ampliar a quantidade de psicólogos e fonoaudiólogos na rede e que estes atendam os alunos com mais demandas no período de férias. 3. Aplicar o plano de cargos e salário, implantando a eleição para diretor; 4. Garantir que os recursos da educação sejam administrados diretamente pelo secretário da pasta e que tenha um setor de contabilidade na Secretaria de Educação, com um funcionário exclusivo e do quadro de efetivos, com formação na área de contabilidade ou administração, criando o Fundo Municipal de Educação, de acordo com a meta 20 do PME. 5. Disponibilizar mais investimento principalmente na área cultural; 6. Implantar cursos técnicos profissionalizantes para a rede municipal, principalmente para atender aos jovens e adultos da _____ que desejarem aprender uma profissão; 7. Implantar projetos culturais estruturantes (música, teatro, dança, esporte, pintura, etc.; jogos de tabuleiro: xadrez, dama, dominó, entre outros) de forma permanente na escola, disponibilizando recursos e materiais e premiação necessária; 8. Elaborar um projeto de rede que visa estabelecer parceria com as empresas, microempresas e estabelecimentos comerciais do município, a fim de empregar jovens e adultos, estudantes da
	<p>EJA, por meio de currículos e outros documentos do aluno;</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Garantir a concessão de Licença Prêmio para os professores com idade mais avançada, facilitando assim a aposentadoria o mais rápido possível; 10. Implantar a avaliação de desempenho anual de todos os funcionários da escola e premiar aqueles que apresentarem os melhores resultados. 11. Desvincular o funcionamento do ensino médio do prédio escolar do ensino fundamental, na Escola _____, a partir de parceira com o Governo do Estado Bahia;
Formação Inicial e Continuada	<ol style="list-style-type: none"> 12. Garantir a continuidade do trabalho da escola transformada em Comunidade de Aprendizagem na Escola _____; 13. Estabelecer parcerias com universidades públicas, visando a garantia de vagas específicas, para os professores do município em cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, liberando gradualmente a carga horária dos professores que estiverem fazendo mestrado ou doutorado sem percas salariais; 14. Tornar permanente os cursos de formação para as merendeiras. 15. Manter a política de formação continuada interna e externa assegurando a formação específica para todas as áreas, contemplando a Ed. Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Atendimento Educacional Especializado; 16. Disponibilizar formação continuada para os professores com o foco no uso de novas tecnologias da informação a favor da aprendizagem dos alunos em todas as áreas da Educação Básica; 17. Garantir formação continuada para os pais e/ou responsáveis com ações voltadas para a comunidade de aprendizagem e projetos institucionais da escola;
Práticas pedagógica e avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 18. Implementar um sistema permanente de avaliação do ensino fundamental. 19. Implementar um projeto de apoio pedagógico municipal e de preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior. 20. Fortalecer as reuniões com os trios gestores para monitorar os resultados de cada escola; 21. Assegurar a permanência de um profissional em cada escola para plano de apoio pedagógico para alunos com baixo rendimento escolar, (para alunos com baixo rendimento escolar em todos os anos, a fim de amenizar os impactos da pandemia, principalmente àqueles em situação de maior vulnerabilidade, garantindo as condições necessárias para que os mesmos avancem nas aprendizagens), garantindo as condições necessárias para o funcionamento deste plano; 22. Ofertar formação continuada para os professores que lecionam para alunos com NEE tendo uma maior articulação entre o professor da sala de recursos multifuncionais com o professor da sala regular; 23. Fortalecer o trabalho com Projetos que tratem da questão racial, social e religiosa, incluindo os

	<p>pais dentro da escola.</p> <p>24. Assegurar a realização das Feiras de Educação, para que os alunos possam interagir em apresentações as quais ajudam muito no desenvolvimento.</p> <p>25. Garantir formação continuada com foco em educação escolar quilombola;</p> <p>26. Fortalecer o Projeto Institucional Horta, instalando iluminação adequada para o preparo e cultivo das hortas também no turno noturno (para atender a EJA);</p> <p>27. Assegurar a realização de diagnósticos bimestrais e semestrais, afim de termos dados precisos à qualidade do ensino-aprendizagem, para uma avaliação qualitativa.</p> <p>28. Garantir a oferta de aula de Inglês para o Fundamental 1;</p> <p>29. Assegurar a realização anual dos jogos internos nas escolas e das Olimpíadas Estudantis anualmente na sede do município com a participação de todas as escolas com oferta de: uniformes, materiais esportivos, alimentação, envolvendo todos os segmentos da Educação Básica;</p> <p>30. Manter e qualificar o projeto institucional do Brincar na Educação Infantil.</p> <p>31. Criar um periódico virtual para publicação das produções dos estudantes.</p> <p>32. Intensificar o funcionamento da EJA - Educação de Jovens e Adultos, a partir de Busca Ativa e outras estratégias de incentivo à matrícula e frequência do público;</p>
<p>Infraestrutura e Recursos</p>	<p>33. Melhorar os ambientes das escolas: entrada, banheiros, bibliotecas e refeitórios com rampas e portas que facilitem a locomoção de alunos especiais;</p> <p>34. Instalar equipamentos para climatização em todas as escolas;</p> <p>35. Construir uma Sala de Recursos Multifuncionais da escola [REDACTED];</p> <p>36. Construir mais 03 salas de aula na Creche [REDACTED] a partir de parceria com o MEC/FNDE, a fim de ampliar a oferta de vagas;</p> <p>37. Garantir a compra de eletroeletrônicos como tv, aparelhos de sons para todas as escolas da rede;</p> <p>38. Garantir a aquisição de colchonetes, toalhas, lençóis para as escolas em tempo integral;</p> <p>39. Adquirir brinquedos para todas as escolas que atendem a Educação Infantil;</p> <p>40. Adquirir equipamentos para jogos e brincadeiras educativas para os diferentes segmentos;</p> <p>41. Melhorar o acesso da entrada da Escola [REDACTED];</p> <p>42. Seguir garantindo a compra de livros literários para ampliar as bibliotecas, com livros de diferentes gêneros e faixas etárias;</p> <p>43. Construir pelo menos mais 4 salas para as oficinas do tempo integral na Escola Nilda Maria de Carvalho;</p> <p>44. Garantir o funcionamento e manutenção dos infocentros, implantando internet de qualidade nas escolas e instalação de aparelhos sonoros em salas de aulas para facilitar a locução dos professores.</p>
	<p>45. Construir uma escola em tempo integral, com estrutura para atender crianças de Educação Infantil na sede do município.</p> <p>46. Seguir implantando sistemas de capacitação de água da chuva nas escolas, construindo cisternas conforme as demandas;</p> <p>47. Garantir a construção de pontos de ônibus para que os alunos possam aguardar com segurança e conforto.</p> <p>48. Garantir a implantação de laboratório de ciências para realização de experimentos científico.</p> <p>49. Reformar as escolas que não foram contempladas na gestão anterior, de acordo com as demandas necessárias;</p> <p>50. Assegurar a compra e manutenção de mobiliário para as escolas, incluindo armários para as salas de aula e equipamentos para outras repartições da escola;</p> <p>51. Implantar reservatório adequado de água e bebedouros/purificadores de água em quantidades suficientes e fazer a manutenção periodicamente;</p> <p>52. Melhorar as estradas onde trafegam os transportes escolares (calçamento das ladeiras do [REDACTED]);</p>
<p>Alimentação escolar</p>	<p>53. Ampliar o cardápio da merenda escolar com mais produtos orgânicos produzidos pelos agricultores familiares do município;</p> <p>54. Desenvolver projetos em parcerias com a nutricionista para incentivar a família e os alunos hábitos de alimentação saudáveis;</p> <p>55. Garantir parcerias com a secretaria de saúde com vistas ao acompanhamento dos alunos com obesidade, baixo peso ou sobrepeso;</p> <p>56. Seguir garantindo um cardápio diferenciado para os estudantes, especialmente aqueles com distúrbios alimentares, desde que haja comprovação médica e acompanhamento da nutricionista regularmente;</p> <p>57. Adquirir caminhão baú com refrigeração para distribuição da merenda escolar;</p> <p>58. Intensificar o acompanhamento por parte do Conselho de Alimentação Escolar – CAE e da nutricionista nas escolas, para verificação do cardápio e aceitabilidade dos alunos;</p> <p>59. Ofertar café da manhã nas escolas distantes, cujos alunos são transportados de suas comunidades muito cedo;</p>

Município 6

Propostas de melhoria da Educação eleitas no Fórum de Educação/Dia E do Município de

Dimensão 01: Gestão Educacional

1. Investir em aulas de reforço escolar, por meio de profissionais capacitados, para o trabalho com alunos/as com necessidades especiais.
2. Assegurar que todas as bibliotecas das escolas do município tenham um profissional disponível para trabalhar especificamente nas bibliotecas;
3. Assegurar profissionais com auxiliares de classe nas salas de aulas nas turmas de Creche e quando houver alunos/as com necessidades especiais.
4. Buscar parcerias com as várias Secretarias para Atendimento especializado para alunos/as com necessidades especiais;
5. Garantir o reordenamento da Rede, em conformidade com a legislação em vigor e observando a realidade de cada escola/núcleo;
6. Garantir a reestruturação dos Conselhos Escolares, conforme o PME.
7. Investimento em políticas de permanência e busca de parcerias para o combate à evasão escolar;
8. Garantia da segurança sanitária diante do possível retorno às aulas durante o período pandêmico e permanência da segurança pós – pandemia;
9. Valorização dos profissionais com remuneração adequada, com direitos e deveres respeitados e garantidos, em conformidade com o Plano de Carreira;
10. Fortalecer a parceria escola e família através de oficinas extra curriculares e demais estratégias de aproximação;
11. Buscar parceria com os demais órgãos públicos, junto à Secretaria de Educação para acompanhamento de alunos/as faltosos e com indisciplina;
12. Efetivar a parceria da gestão compartilhada com a Polícia Militar;
13. Fortalecer o ensino de jovens, adultos e idosos com o propósito de garantir a qualificação profissional;
14. Realizar o pagamento do salário respeitando até o 5º dia útil de cada mês em conformidade com as Leis;
15. Encaminhar para a Assessoria Jurídica a solicitação de Equiparação salarial conforme reza o Planos de Carreira, igualando vantagens de professores;
16. Garantir a capacitação de funcionários de serviços gerais;
17. Aumentar o número de funcionários de serviços gerais e auxiliares de cozinha, nas escolas onde houver demanda;
18. Assegurar formação continuada para garantir uma Educação inclusiva;
19. Buscar parcerias com o PNLD Literário, PDDE para garantir a diversidade dos acervos da biblioteca;
20. Assegurar em toda a Rede a atuação do professor da segunda regência para garantir os momentos de planejamento, principalmente nas escolas [REDACTED];
21. Garantir a eleição para diretores escolares em conformidade com o PME;
22. Garantir recursos pedagógicos e profissionais para apoiar na execução de oficinas com o objetivo de envolver os pais e responsáveis nas atividades escolares e envolver alunos em atividades extra curriculares, em parceria com programas do Governo Federal e outras secretarias;
23. Implantar o Sistema de Ensino na Rede Municipal de Ensino;
24. Ativar o Conselho Municipal de Educação, garantindo o seu pleno funcionamento e dos demais Conselhos ativos: CAE, FUNDEB.

Dimensão 02: Formação de Professores e dos Profissionais da Educação

1. Fortalecer o investimento em formação continuada para docentes e equipes gestoras, priorizando a construção de um currículo a partir do Referencial Curricular municipal que considere o desenvolvimento integral e integrado dos alunos;
2. Promover a capacitação dos professores considerando o desenvolvimento integral e integrado dos alunos;
3. Ofertar capacitação para docentes considerando o bom uso das ferramentas tecnológicas na sala de aula com maior carga horária na prática/manuseio, bem como para a utilização do laboratório de informática;
4. Investir em capacitação específica e periódica para equipe administrativa escolar, nas diversas áreas, de acordo as demandas de cada função para melhor atender o alunado;

5. Promover a capacitação para os professores e demais profissionais que acompanham os alunos com necessidades especiais;
6. Garantir e assegurar capacitação de Merendeiras e auxiliares de cozinha;

Dimensão 03: Práticas Pedagógicas e Avaliação

1. Implantar/ implementar em todas as escolas laboratórios de ciência com equipamento que possibilita as crianças analisarem amostradas de materiais colhidas em suas pesquisas;
2. Observar /cumprir os critérios estabelecidos em lei que trata sobre o perfil do professor da Educação Infantil;
3. Implementar políticas que favoreçam a responsabilização dos docentes com os deveres do ensinar com qualidade. (institucionalização da avaliação dos profissionais da Rede);
4. Garantir e assegurar avaliações para qualificação do acompanhamento das aprendizagens dos alunos a nível de rede para diagnosticarmos o avanço ou não dos alunos;
5. Organizar e publicizar a diretriz de avaliação municipal;
6. Implantar Cursos técnicos para discentes em turno oposto: Mecânica, Técnicos em Informática entre outros, através de parcerias externas.
7. Fomentar junto aSecretaria de Educação, Cultura, desporto e lazer para implantação da Olimpíada de esporte na rede de ensino;
8. Implementar e garantir a continuidade de atividades de incentivo cultural nas escolas junto a Secretaria de Educação, Cultura, desporto e lazer.
9. Firmar parcerias com as secretarias de assistência social e saúde para acompanhamento aos alunos que necessitam.
10. Dispor de subsídios em parceria com as Secretaria de Educação, Cultura, desporto e lazer e de Assistência Social e Saúde para as escolas desenvolverem projetos que envolvam toda a comunidade escolar, principalmente os projetos de esportes e lazer.

DIMENSÃO 04: Infraestrutura Física- Recursos pedagógicos- Transportes

1. Reforma e adequação das escolas: [REDACTED] em parceria com o FNDE;
2. Buscar parcerias para investimento nas escolas como: Salas climatizadas com instalações físicas gerais e mobiliárias para toda rede;
3. Adquirir através de parcerias para garantir a suficiência e diversidade de materiais pedagógicos, equipamentos esportivos e musicais;
4. Instalar dispositivo de segurança nas escolas;
5. Implantar escolas de tempo integral em toda rede municipal conforme PME;
6. Realizar cobertura em locais apropriados para alunos de a zona rural esperar o transporte escolar.
7. Realizar a manutenção periódica do transporte escolar;
8. Garantir o transporte escolar para os 200 dias letivos, conforme determina a legislação;
9. Implantar sala multifuncional onde houver necessidade;
10. Adquirir computadores conforme a demanda da Secretaria de Educação para atendimento as escolas através de parcerias;
11. Implantar laboratório de informática nas unidades escolares que ainda não possuem em parceria com o MEC;
12. Adquirir acervo literário com diversidades de gênero em parceria com o PLND;
13. Assegurar o fardamento completo para os alunos das escolas de tempo integral;
14. Buscar parcerias para melhoria dos espaços externos e internos que visem a ampliação do brincar nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais.
15. Garantir a manutenção periódica dos espaços físicos das escolas da rede.
16. Implantar e implementar no município um centro de apoio para atender alunos com necessidades especiais.
17. Reformar a Secretaria Municipal de Educação;
18. Construir um Centro de formação com auditório;
19. Reformar e adequação da Biblioteca Municipal.

Dimensão 05: Alimentação Escolar

1. **Qualificação da merenda escolar observando os seguintes critérios:**
 - Qualificar/Cuidar do cardápio observando os princípios da nutrição, de variação, bem como estar de acordo com as estações do ano.
 - Servir variedade de frutas no Cardápio escolar;

- Ofertar café da manhã para os alunos que precisam se deslocar das localidades da zona rural que saem cedo de casa.
- Buscar parcerias com a Secretaria de Agricultura para oferecer as escolas condições de criação de uma horta sustentável;
- Contratar um Técnico em Nutrição para auxiliar o nutricionista.

Município 7

Propostas de melhoria da Educação eleitas no Fórum de Educação/Dia E do Município de [REDACTED]

Gestão Educacional:

1. Diminuir a rotatividade de professores para que se garanta a continuidade do processo de ensino aprendizagem durante o ano letivo;
2. Dar continuidade com o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), ampliando e intensificando o acompanhamento dos profissionais de modo a melhor atender as demandas de cada instituição educacional;
3. Garantir profissionais capacitados na área de tecnologia da informação para auxiliar nas necessidades dos discentes, docentes e equipes gestoras das escolas da rede;
4. Garantir profissionais para a manutenção dos equipamentos tecnológicos, com visitas periódicas nas escolas para atender às necessidades em tempo hábil;
5. Oferecer gradativamente nas instituições, aulas de informática para todos os alunos da rede de ensino em turno oposto;
6. Disponibilizar coordenador pedagógico por segmento e por escola, para qualificar os processos de formação continuada, de ensino e aprendizagem.
7. Dar continuidade de forma gradativa com o projeto de ampliação da escola em tempo integral integrada, qualificando os espaços físicos e recursos materiais para atender às demandas de cada escola;
8. Buscar parcerias com as diretorias de Cultura e Esportes e Secretarias de Assistência Social e Meio Ambiente para elaboração e desenvolvimento de projetos de acordo com o currículo, com os profissionais capacitados em cada área, que ampliem o desenvolvimento integral dos alunos articulação entre a família e a comunidade;
9. Garantir, em parceria com a secretaria de saúde, via UBS-Unidade Básica de Saúde e PSE-Programa Saúde na Escola o atendimento dos estudantes nas escolas de forma regular, com profissionais como dentista, enfermeira, fonoaudiólogo, oftalmologista e nutricionista;
10. Contratar psicólogo e assistente social, para atendimento ao educando conforme Lei nº 13.935/2019;
11. Garantir o número de alunos correspondente ao espaço físico das salas onde houver necessidade, respeitando as normativas legais;
12. Disponibilizar maior quantidade de professores oficinairos para as escolas de tempo integral integrada com formação mínima qualificada, respeitando as normativas legais do currículo para esta modalidade de ensino;
13. Distribuir uniformes escolares aos alunos;
14. Garantir de forma periódica o fornecimento de aventais, toucas, luvas etc, para as merendeiras;
15. Oferecer uniformes para os porteiros, motoristas e fiscais escolares, como forma de identificação desse profissional;
16. Valorizar os profissionais de educação, com reconhecimento dos certificados de conclusão de curso, com observância na Lei de Plano de Cargos e Salários, principalmente os cursos conveniados pela Secretaria de Educação;
17. Promover concursos públicos para as vagas em vacância da rede de educação municipal;
18. Contratar profissionais da educação sempre que houver necessidade, considerando sua experiência, qualificação profissional e currículo independente de sua escolha partidária;
19. Dar continuidade com a parceria do ICEP e buscar instituições que atendam a outras demandas de formação no município;
20. Garantir em parceria com a Secretaria de Saúde consulta e acompanhamento pela nutricionista aos alunos, profissionais da educação e pais;
21. Garantir a contratação de professores pedagogos, para executar aulas do plano de apoio pedagógico nas escolas onde apresentarem maiores índices de dificuldades na aprendizagem dos estudantes, apontados através dos diagnósticos realizados na rede;
22. Cumprir o Plano de Cargos e Salários em relação as eleições diretas para diretores de escola;
23. Garantir um profissional na área de educação física para orientar os professores nas práticas de educação física nos anos iniciais;
24. Garantir visitas regulares da Vigilância sanitária nas escolas, com plano de ação e encaminhamentos frente aos problemas apresentados;
25. Implantar o Projeto Capoeira nas escolas da rede e institucionalização do dia da capoeira no calendário letivo do município;

26. Promover um fórum de rede para apresentação dos recursos do NOVO FUNDEB e precatórios, deixando claro para a população o que foi feito e o que poderá fazer com cada recurso;
27. Dar continuidade a casa do estudante em Salvador, Irecê e Seabra com acomodação que atenda a demanda do município;
28. Efetivar a Estratégia 18.11 da Meta 18 do PME, criando mecanismos para permanência dos profissionais efetivos na função de auxiliar operacional, em exercício na educação a mais de 10 anos, para que possam usufruir das vantagens da Lei Municipal nº 461/2011;
29. Garantir auxiliar em todas as salas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Município;
30. Buscar e garantir parcerias com outros entes governamentais para implementação do sistema educacional inclusivo, disponibilizando profissional especializado para auxiliar o atendimento nas salas;
31. Disponibilizar recurso mensal para a Secretaria de Educação para a manutenção dos acervos de livros, jogos educativos das escolas e dos projetos institucionais de leitura;
32. Organizar gradativamente a rede, garantindo que os professores e professoras graduados lecionem nas disciplinas ou segmentos correspondentes à sua licenciatura;
33. Promover através de bolsas de estudos incentivo para os professores contratados e efetivos cursarem a licenciatura, caso ainda não possuam a primeira graduação;

Formação de Professores e dos Profissionais da Educação

1. Garantir formação continuada em educação inclusiva para a equipe gestora, coordenação pedagógica, professores e cuidadores, de forma a promover a inclusão de crianças que tenham necessidades especiais;
2. Formação para os técnicos em educação (porteiro, merendeira, auxiliares de biblioteca, auxiliares de limpeza, motoristas e fiscais de ônibus escolar) na área de atuação, de forma continuada e de maneira que contemple a todos durante o ano letivo;
3. Oferecer formação continuada para oficineiros de escola de tempo integral, especialmente na área de linguagens;
4. Dar continuidade à formação continuada para os gestores educacionais, para que olhem além dos professores e alunos e busquem o melhor para todos que fazem parte da escola.
5. Garantir formação continuada e específica em todas as áreas do conhecimento, contemplando também os profissionais que atuam nas disciplinas de Língua Inglesa, Associativismo/Cooperativismo, Ensino Religioso, Artes e Educação Física;
6. Garantir as formações continuadas previstas em lei para os professores, incluindo as leis 11.645/08 e 10.639/03;
7. Promover formação externa pedagógica para professores da Educação Infantil e curso de primeiros socorros para monitores de creche, fiscais e motoristas escolares;
8. Oferecer formações para toda equipe escolar, com a finalidade de melhoria no convívio entre funcionários e alunos (relações interpessoais);
9. Garantir formação para os membros do conselho escolar e conselheiros municipais;
10. Possibilitar/intensificar a formação continuada sobre as atuações educativas de êxito, assim como a implementação das Atuações Educativas de Êxito: Formação de Familiares e Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos do Projeto comunidade de Aprendizagem, em todas as escolas da rede.

Práticas pedagógicas e avaliação:

1. Garantir formação continuada e acompanhamento sistemático, dos professores que executam as aulas do plano de apoio pedagógico, visando o avanço na leitura, escrita e cálculos matemáticos simples nos anos iniciais e finais, priorizando as escolas com maiores índices de dificuldades, apontados nos diagnósticos da rede.
2. Priorizar, no plano de trabalho da Secretaria de Educação, orientação, acompanhamento e monitoramento das ações planejadas e realizadas através da equipe Atendimento Educacional Especializado - AEE, em relação às devolutivas para as escolas atendidas;
3. Garantir a permanência do professor alfabetizador no ciclo, bem como assegurar e qualificar sua formação continuada;

4. Institucionalizar, na rede municipal, projetos específicos para a educação infantil, de forma que estimule o protagonismo das crianças e o desenvolvimento dos campos de experiências propostos pela BNCC;
5. Intensificar a formação dos educadores sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças no segmento da Educação Infantil, com foco na elaboração de portfólios como instrumento de avaliação;
6. Promover projetos institucionais de incentivo aos professores para o desenvolvimento de projetos didáticos inovadores e criativos para a evolução das aprendizagens dos estudantes como ser integral, a exemplo: rádio intervalo; horta na escola, jardinagem, etc;
7. Promover formação de jogo de xadrez para educadores, na intenção de formar multiplicadores e disseminar a prática em todas as escolas da rede, por meio da implantação de projetos e articulação entre escolas (campeonatos);
8. Dar continuidade a promoção de concursos através de projetos institucionais, que possam disseminar as práticas exitosas de aprendizagens e relações sociais, com premiação: acervos literários, brinquedos e recursos tecnológicos;
9. Dar continuidade e qualificar as formações para os conselhos de classe participativos;
10. Ampliar a implantação do Projeto Comunidade de Aprendizagem, priorizando a transformação de escolas que apresentam maior situação de vulnerabilidade social e de aprendizagem;

Infraestrutura Física /Recursos Pedagógicos/Transportes:

1. Construção de escolas de Tempo Integral com recursos provenientes do precatório ou conveniadas com outros entes federativos nas seguintes regiões: [REDACTED] conforme padrão do FNDE, podendo acrescentar ambientes que contemplem a proposta de Tempo Integral Integrada;
2. Reforma, adequação e ampliação das Escolas da Rede que não estão em processo de construção, conforme necessidades específicas;
3. Implantação de parquinhos em todas as escolas que atendam a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
4. Buscar parcerias para aquisição e implementação de recursos tecnológicos de forma gradativa para as escolas, professores e alunos bem como conexão de internet acessível a todas as escolas da rede;
5. Ampliar a Escola [REDACTED] (após entrega da obra) com a construção de novos espaços, quadra poliesportiva e de acordo as normas de acessibilidade, com recursos do precatório;
6. Reforma e adequação do espaço físico da Escola [REDACTED] (que será desativada), para atender a Secretaria Municipal de Educação, Sede dos Conselhos Municipal e o centro de formação com auditório para educadores;
7. Adquirir purificadores de águas Suficientes e fazer a manutenção periódica para atendimento dos estudantes e funcionários das escolas;
8. Ampliação da estrutura física das cozinhas e construção de refeitórios mobiliados em todas as escolas que se fizer necessário;
9. Construção gradativa do espaço físico para laboratórios de informática e Ciências, dotados de equipamentos para pesquisa e experimentos em todas as escolas da rede;
10. Construção de pátio coberto para reuniões e eventos na [REDACTED], caso essas últimas não sejam nucleadas;
11. Adequação das instalações elétricas e hidráulicas, atendendo as especificações dos órgãos reguladores, em todas as escolas da rede;
12. Adaptar o pátio da Escola [REDACTED] com bancos, piso rústico, vestuários, tornando uma área de lazer aconchegante para aulas ao ar livre;
13. Cobertura e reforma das quadras poliesportivas nas comunidades de [REDACTED], que atende alunos das Escolas [REDACTED] com recursos do precatório;
14. Construção de quadra poliesportiva cobertas nas escolas onde não possuem, para as atividades físicas e recreativas, com recursos próprios e conveniadas com o FNDE;
15. Murar o campo de futebol no Distrito de Cisterna, pois é muito utilizado em projetos desenvolvidos pela escola e pela rede, para garantir e incentivar a prática esportiva;
16. Instalação de lavatórios externos para higienização de alunos e funcionários em quantidade suficientes em todas as escolas da rede;
17. Aquisição de materiais e equipamentos sanitários, a fim de atender os protocolos da Secretaria de Saúde para todas as escolas da rede;

18. Construção de Centros Municipais de Educação Infantil nos distritos de [REDACTED] através de convênio com o FNDE;
19. Instalação de reservatório suspenso com água potável encanada para o uso nas cozinhas das escolas que ainda não possuem;
20. Pavimentação, iluminação, sinalização e instalação de câmeras em todas as escolas que não dispõem desses equipamentos, inclusive com a construção de redutores de velocidade
21. Ampliação e adequação do espaço físico da biblioteca municipal (com banheiros, laboratório de informática, sala de estudo, etc.), em parceria com outros entes governamentais
22. Instalação de condicionadores de ar e/ou ventiladores nas escolas da rede, com recursos próprios ou convênio;

Recursos Pedagógicos:

1. Complementação de materiais didático-pedagógicos, inclusive para as atividades artísticas, geografia, matemática, ciências, etc, sempre que necessário;
2. Adequar as Bibliotecas escolares e municipal, ampliando o acervo literário, aquisição de mobiliários e outros materiais de pesquisa, para melhor atender as necessidades da escola e da comunidade;
3. Aquisição de acervo bibliográfico para a Secretaria de Educação com o objetivo de qualificar o processo de formação continuada dos educadores;
4. Aquisição de notebooks, computadores, impressoras, xerocopiadoras, projetores multimídia com tela de projeção, lousa digital, aparelhos de som, HD externo, câmeras potentes e materiais esportivos em todas as escolas da rede;
5. Aquisição de brinquedos para a Educação Infantil em todas as escolas da rede;
6. Ampliação e qualificação dos acervos das bibliotecas escolares; tendo em vista a faixa etária dos segmentos;
7. Garantir materiais de apoio para a inclusão de alunos especiais: Jogos coloridos, fantoches, Alfabeto móvel, tintas, jogos em braile, etc;
8. Garantir recursos materiais para aula de reforço e jogos educativos para os alunos de todos os segmentos.

Transportes:

1. Melhorar a segurança e o conforto no transporte escolar com veículos regularizados em todas as escolas;
2. Garantir a higienização dos transportes escolares de acordo os protocolos de segurança sanitária;
3. Ampliar a frota de ônibus escolar, especialmente para os alunos que compartilham do mesmo transporte com outras escolas, através do Programa Caminho da Escola.
4. Manter as estradas em que os transportes escolares trafegam em boas condições para facilitar o acesso à escola, inclusive em tempo de chuva;
5. Disponibilizar transportes para as escolas fazerem intercâmbio entre elas e visitar outros espaços turísticos, históricos e outros propostos nas culminâncias dos projetos didáticos e outras ações das escolas;
6. Garantir que motoristas e fiscais das escolas trabalhem uniformizados para uma melhor identificação;
7. Transporte para os alunos de plano de apoio pedagógico, para as escolas que aderirem ao modelo de turno oposto.

Alimentação Escolar:

1. Garantir um cardápio de merenda de boa qualidade, diversificado e adequado ao clima/tempo, quando possível, e que seja supervisionado constantemente por um nutricionista;
2. Aumentar a quantidade e a diversidade de frutas, legumes, verduras e outros alimentos saudáveis;
3. Elaborar um cardápio que considere além do valor nutricional, as preferências alimentares (cultura alimentar) dos estudantes, de forma a evitar o desperdício de alimentos;
4. Garantir um cardápio diferenciado para os alunos com problemas de saúde: diabetes, intolerância a lactose e outros, de forma que todos os alunos sejam incluídos;
5. Disponibilizar maior quantidade de alimentos às escolas com maior números de estudantes residentes em outras localidades e com vulnerabilidade social, de forma que seja oferecida uma refeição a mais para esses estudantes;

6. Intensificar o acompanhamento do Conselho de alimentação – (CAE) e nutricionista nas escolas, para verificação do cardápio, aceitabilidade dos alunos, palestras, etc;
7. Continuar valorizando e apoiando a agricultura familiar e as cooperativas da região, diversificando os alimentos oferecidos no cardápio da merenda escolar;
8. Melhorar a qualidade e a quantidade da alimentação oferecida nos espaços de formação dos educadores;
9. Fornecer periodicamente uniformes (aventais, máscaras, álcool gel, toucas, luvas, etc.) para as merendeiras da rede e reposição de utensílios para cozinha;
10. Garantir variedades de produtos e em grandes quantidades para que os (as) merendeiros(as) possam fazer a produção da merenda seguindo rigorosamente o cardápio oferecido pela secretaria municipal de educação através da orientação da nutricionista;
11. Garantir alimentação para os estudantes que participam das aulas do plano de ação em horário oposto;

Município 8

Mobiliza Pela Educação /2020.

05 de novembro de 2020.

Eu, [REDACTED], candidato à eleição à prefeitura de [REDACTED], [REDACTED], candidata ao cargo de vice-prefeita juntamente com o grupo de candidatos a vereança, assumo neste momento o compromisso de dar prioridade à educação, orientando minhas ações no sentido de cuidar das necessidades apontadas pelos educadores, funcionários da educação e representantes de pais e de alunos, no fórum de educação, Dia E, que neste dia aconteceu em nosso município e que tudo farei ao meu alcance para atender às demandas educacionais deste município, planejando e executando as propostas que forem prioritárias e dentro dos parâmetros legais da legislação educacional brasileira quais sejam:

Gestão Educacional:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Instituir a casa dos conselhos e designar um representante legal responsável. 2. Qualificação do acervo literário e adaptação tecnológica para biblioteca municipal. 3. Construção de uma creche em parceria com a União para atender a demanda do município. 4. Implantar e adaptar o Centro de Apoio Pedagógico para atender as demandas dos alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais. 5. Garantir profissional de apoio para atender os alunos, em tempo regular de sala de aula, que são Portadores de Necessidades Educacionais Especiais considerando a necessidade específica. 6. Implantar escola de Tempo Integral na zona urbana e assegurar a continuidade na zona rural. 7. Realizar concurso público para atender a demanda da educação.
Formação de Professores e dos Profissionais da Educação
<ol style="list-style-type: none"> 1. Assegurar a continuidade da parceria com o ICEP para a formação continuada de equipe técnica, dupla gestora e professores. 2. Buscar parcerias com outras instituições para assegurar a formação inicial de professores, de modo a se especializar na área de atuação. 3. Assegurar formação na área de Educação Inclusiva para os profissionais que atuam com alunos portadores de NEE. 4. Garantir a continuidade dos espaços de formativos para os profissionais não docentes.
Práticas Pedagógicas e Avaliação
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estruturar o atendimento nos anos iniciais do ensino fundamental através de ciclos. 2. Atualizar a Matriz Curricular de todos os segmentos de ensino da rede municipal com base no Referencial Curricular. 3. Intensificar as práticas pedagógicas em sala de aula pautadas no Referencial Curricular Municipal, através do processo formativo. 4. Fortalecer as práticas pedagógicas em sala de aula apoiados em materiais didático pedagógico, resultado de experiências exitosas que comprovam avanços de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento humano.

<ol style="list-style-type: none"> 5. Intensificar o atendimento dos alunos com maiores dificuldades através das ações pautadas no Plano de Ação da Escola. 6. Garantir a realização anual do Seminário Municipal de Educação.
Infraestrutura Física/Recursos Pedagógicos/Transportes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Assegurar a continuidade do transporte dos alunos da Educação Infantil dentro da sede. 2. Ampliar o quadro de monitor para os ônibus que fazem o transporte dos alunos na sede e na zona rural. 3. Ampliação e manutenção dos recursos tecnológicos (<i>data show, notebook, computador, caixa de som, impressora</i>), para qualificação do trabalho pedagógico e atendimento das demandas nas escolas. 4. Reestruturar, com apoio da União, os prédios escolares para atender a educação em tempo integral. 5. Melhorar a infraestrutura dos prédios escolares com aquisição, manutenção e conservação dos espaços com climatização, iluminação, condições sanitárias e de acessibilidade. 6. Implantar parque infantil nas escolas.
Alimentação Escolar
<ol style="list-style-type: none"> 1. Garantir a qualidade e diversidade no cardápio da merenda escolar. 2. Oferecer condições para o cultivo da horta na escola por meio de projeto de alimentação saudável. 3. Assegurar a continuidade do atendimento de nutricionista na educação.

██████████, 05 de novembro de 2020.

████████████████████

Candidato a prefeito

████████████████████T

Candidata a vice-prefeita