

MARIA REGINA MARTINS CABRAL

Educação e Trabalho para além do Horizonte do Mercado e das Oligarquias: a experiência do Portal da Educação na implantação de projetos educativos e de dinamização sociocultural e econômico-social na Baixada Maranhense

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Professora Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro.

São Paulo

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

379.5(81.21) Cabral, Maria Regina Martins

C117e Educação e trabalho para além do horizonte do mercado e das oligarquias : a experiência do portal da educação na implantação de projetos educativos e de dinamização sociocultural e econômico-social na baixada maranhense / Maria Regina Martins Cabral ; orientação Lisete Regina Gomes Arelaro. São Paulo : s.n., 2013.

470 p. : il., grafs. tabs

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Projetos educativos - Maranhão 2. Educação 3. Território – Desenvolvimento 4. Gestão compartilhada I. Arelaro, Lisete Regina Gomes, orient.

---

Nome: Maria Regina Martins Cabral

Título: Educação e Trabalho para além do Horizonte do Mercado e das Oligarquias: a experiência do Portal da Educação na implantação de projetos educativos e de dinamização sociocultural e econômico-social na Baixada Maranhense.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Professora Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/ 2013

#### Banca Examinadora

Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro

Instituição: FEUSP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Carmem Sylvia Vidigal

Instituição: FEUSP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra Sonia Kruppa

Instituição: FEUSP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra Maria de Fatima Felix Rosar

Instituição: UFMA

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Ana Maria Aparecida Avella Saul

Instituição: PUC

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



A todos,  
dos mais novos aos mais velhos  
com quem convivi e convivo  
construindo saberes  
e pontes.

## AGRADECIMENTOS

Às minhas avós, Maria Caula Cabral e Lucas Costa Martins (*in memoriam*), em seu tempo e a seu modo, mulheres diferenciadas e valentes.

Aos meus pais, José Caula Cabral e Celestina Martins Cabral (*in memoriam*) que pegaram em minhas mãos e me levaram até a escola e nela me acompanharam durante minha educação básica.

Aos meus irmãos, todos eles, presentes no meu pensamento, sangue e ser.

Aos amigos mais próximos e pessoas que amo, suporte quando necessito e com quem compartilho meus momentos mais pessoais.

Aos companheiros de trabalho e de sonhos, com quem convivo e aprendo de forma continuada.

Aos meus professores, que com multifacetados conteúdos e metodologias alimentaram meu amor pelos estudos e pela pesquisa.

Aos sujeitos que escrevem, na sua invisibilidade, a história de luta e de vida e por quem optei dedicar-me mirando realidades, auscultando vozes e aplicando a ciência apreendida, de forma incansável.

Aos professores Maria de Fatima Felix Rosar, Lisete Regina Gomes Arelaro e Emilio Lucio-Villegas Ramos, pelo apoio e orientação atenta antes e durante a minha pesquisa.

Às instituições USP, Universidade de Sevilha e CAPES pelo subsídio acadêmico e material para a realização de minha pesquisa e produção da minha tese.

Ao Instituto Formação e a todas as institucionalidades da Baixada Maranhense, Território Campos e Lagos, especialmente Portal da Educação e Fóruns da Juventude, pela inspiração e ação cooperativa na materialização de sonhos que sonhamos juntos.

## RESUMO

CABRAL, Maria Regina Martins. Educação e trabalho para além do horizonte do mercado e das oligarquias: a experiência do Portal da Educação na implantação de projetos educativos e de dinamização econômico-social na Baixada Maranhense. 467 f. Tese (Doutorado), FEUSP, USP, São Paulo, 2013.

Esta pesquisa trata da relação entre educação e trabalho com o olhar voltado para além do horizonte do mercado e das oligarquias, onde pode ser possível materializar experiências, que mesmo no interior de uma sociedade capitalista pode reverberar novas construções de alternativas para o desenvolvimento orgânico das pessoas e de seus lugares de vida. A experiência na qual me detive teve uma articulação de secretários e ex-secretários de educação conhecida como Portal da Educação da Baixada Maranhense. A análise desse objeto teve como objetivo desvelar as possibilidades e impasses existentes na implantação de projetos educativos com arranjos intermunicipais e intersetoriais que têm como uma das razões fomentar a dinamização sociocultural e econômico-social de áreas e territórios pobres. Início o trabalho voltando meu olhar para a Baixada Maranhense do passado e do presente e nela faço um recorte para verticalizar meus estudos apenas em parte dos municípios dessa região que compõem atualmente a área delimitada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) como Território Campos e Lagos. Após estudos, análise de documentos, de projetos e pesquisa de campo inicio uma reflexão cuidadosa sobre os arranjos e as redes de educação que ao serem implantados podem fomentar o desenvolvimento territorial.

Palavras – chave: Educação, Desenvolvimento, Território, Gestão Compartilhada.

## ABSTRACT

CABRAL, Maria Regina Martins. Education and work beyond the horizon of the market and of the oligarchies: the experience of the Educational Portal of the implementation of educational projects and socio-economic dynamics in the Baixada Maranhense. 467 f. Thesis (Ph.D.), FEUSP, USP, São Paulo, 2013.

This research treats of the relationship of education and work, with the view of beyond the horizon of the Market in of the oligarchies, where is possible to materialize experiences, even in the middle of a capitalist society may reverberate new alternative constructions to the organic development of people and yours life places. The experience that I have focused had an articulation of secretaries and vice secretaries of education known for *Portal da Educação* from the *Baixada Maranhense*. The analysis of this object had like objective show the possibilities and existing impasses in the implementation of educational projects with agreements intercities and intersectoral that have like reason promote the *sociocultural* dynamics and socio-economic of areas and poor territories. I started this work looking to *Baixada Maranhense* from the past and the present and to deepen my studies I focused just in part of the areas that currently are the area delimited for the Ministry of Agrarian Development (MDA) like *Território Campos e Lagos* (territories fields and lakes). After studies, analysis of documents, of projects and field research I started a careful reflection about the arrangements and education networks that if implanted could promote the territorial development.

Keywords: Education, Development, Planning, Shared Management.

## LISTA DE TABELAS

Item	Página
Tabela 01 – Dados da População do Maranhão – Censo 2010	48
Tabela 02 – Dados da População Indígena no Brasil	55
Tabela 03 – Série histórica do aumento de emprego no Brasil – 1999 – 2012	75
Tabela 04 - Taxa de desocupação (%)	76
Tabela 05– Evolução do Emprego por nível setorial BRASIL – novembro 2011	77
Tabela 06 – Indicadores do Maranhão	79
Tabela 07– Evolução do Emprego por nível setorial MARANHÃO – novembro 2011	80
Tabela 08 - Execução da LOA - 2010 / Orçamento Quilombola – Programa Brasil Quilombola	91
Tabela 09 - Orçamento Brasil Quilombola	92
Tabela 10 – Dados dos Polos do Programa PCN em Ação no Maranhão	146
Tabela 11 – Dados do PCN em Ação no Portal da Educação da Baixada Maranhense – número de coordenadores por nível e modalidade	148
Tabela 12 – Dados do PCN em Ação no Portal da Educação da Baixada Maranhense – número de grupos e de professores, por nível e modalidade	149
Tabela 13 – População Geral e Juvenil na Baixada Maranhense, em 2003.	176
Tabela 14 – Grupos Juvenis Mapeados, 2003.	177
Tabela 15 – Variação Populacional - Território 141 - Campos e Lagos – MA	216
Tabela 16 – Indicadores sociais do TCL	217
Tabela 17 - IDHM TCL	217
Tabela 18 – Dados do TCL – População e Área Municipal	218
Tabela 19 – Disponibilidade do solo em municípios do TCL	221
Tabela 20 – Dados de assentamentos no TCL	221
Tabela 21 – Demanda Social / MDA	221
Tabela 22 – IDHM Educação – TCL	223
Tabela 23 – IDHM Educação – TCL	223

Tabela 24 – Matrícula por nível – 2004 – 2010	234
Tabela 25 – Estabelecimentos por nível – 2004 – 2010	234
Tabela 26 – Docentes por nível – 2004 – 2010	235
Tabela 27 – IDHM Renda – TCL	235
Tabela 28 - Resultado da avaliação do SAEB – MA- Língua Portuguesa – 4ª serie – EF	236
Tabela 29- Resultado da avaliação do SAEB – MA - Matemática – 4ª serie – EF	236
Tabela 30 - Resultado da avaliação do SAEB – MA - Língua Portuguesa – 8ª serie – EF	236
Tabela 31 - Resultado da avaliação do SAEB – Matemática – 8ª serie – EF	237
Tabela 32 - Resultado da avaliação do SAEB – Língua Portuguesa – 3ª série – EF	237
Tabela 33 - Resultado da avaliação do SAEB – Matemática – 3ª serie – EM	237
Tabela 34– Meta Atendimento	239
Tabela 35 – Meta Desempenho	239
Tabela 36 - Meta Conclusão	239
Tabela 37 - CEMP – Núcleo Educação Geral	269
Tabela 38 - Cursos e alunos matriculados – dados de 2007	280
Tabela 39– Grade do Curso de Agroecologia, 2004	281
Tabela 40– Organização dos Módulos	309
Tabela 41 - Distribuição das famílias cadastradas por município	338
Tabela 42 - Número de alunos matriculados na EJA, por município, em 2006	339
Tabela 43– Propostas apresentadas, debatidas e aprovadas durante a Conferência (2010)	372
Tabela 44 – Evolução do Emprego por setor de atividade – novembro 2011 – São Bento	397
Tabela 45 – Evolução do Emprego por setor de atividade – novembro 2011 – Viana	397
Tabela 46 – Evolução do Emprego por setor de atividade – novembro 2011 – Penalva	398
Tabela 47 – Empregos Gerados Território Campos e Lagos	399

## LISTA DE QUADROS

Item	Página
Quadro 01 - Projetos territoriais incubados no Território Campos e Lagos– 2004 a 2009	1211
Quadro 02 - Projetos locais incubados no Território Campos e Lagos na área da agroecologia– 2004 a 2009	122
Quadro 03 - Projetos locais incubados no Território Campos e Lagos na área da tecnologia de alimentos – 2004 a 2009	125
Quadro 04 - Projetos locais incubados no Território Campos e Lagos na área da agroecologia/turismo rural – 2004 a 2009	126
Quadro 05 - Projetos locais incubados no Território Campos e Lagos na área de artesanatos e outros – 2004 a 2009	128
Quadro 06 - Projetos desenvolvidos pela Incubadora no período de 2010 a 2012 – em São Luis	129
Quadro 07 – Projetos Desenvolvidos pela Organização nas áreas de arte e cultura – comunicação educativa – 2003-2012	131
Quadro 08 - Projetos desenvolvidos na área da Educação Física, Esportes e Cidadania	134
Quadro 09 – Parceiros 2003-2012	138
Quadro 10 – Secretários de Educação Fundadores do Portal da Educação, 2011	139
Quadro 11 - PCN em Ação - parceria SEF/SEE ou SME	141
Quadro 12 – Dados dos Polos de PCN em Ação no Maranhão – Em nível estadual	142
Quadro 13 – Dados dos Polos de PCN em Ação no Maranhão – na Baixada Maranhense	142
Quadro 14 – Dados dos Polos de PCN em Ação no Maranhão – outros polos	143
Quadro 15 – Secretários de Educação Fundadores do Portal da Educação da Baixada, 2005-2008	152
Quadro 16 – Secretários de Educação Fundadores do Portal da Educação da Baixada, 2009 – 2012	153

Quadro 17 – Estrutura Curricular do Programa de Formação de Dirigentes Municipais – Etapa	160
Quadro 18 – Organização dos módulos do Programa de Formação de Dirigentes – 2009	164
Quadro 19 – Dados da criação dos Fóruns da Juventude	178
Quadro 20 – Projetos e Ações dos Fóruns da Juventude, 2005 – 2012	184
Quadro 21 – Envolvimento de Representantes dos Fóruns da Juventude em Conselhos de Direito – 2007-2009	191
Quadro 22 – Dados APA – Baixada Maranhense	219
Quadro 23 – Dados de Comunidades Quilombolas no TCL	222
Quadro 24 – Eixo aglutinador 1 – Produção para geração de renda no TCL	226
Quadro 25 – Eixo aglutinador 2 – Conservação e uso racional dos campos, rios e lagos no TCL	228
Quadro 26 – Eixo aglutinador 3 – Conservação e Uso Racional das Terras e Matas no TCL	230
Quadro 27 - Apoiadores do CEMP – 2004-2008	265
Quadro 28 - Objetivos específicos do CEMP	267
Quadro 29 – Programação Encontro dos CEMP	270
Quadro 30 - Demonstrativo de Distribuição de Aulas – Núcleo Geral e Profissional – Matutino	278
Quadro 31 – Matriz curricular do Curso de Agroecologia, 2004	281
Quadro 32 - Seminários de Disciplinas Específicas - Núcleo Profissionalizante	311
Quadro 33 – Maratonas de Matemática	312
Quadro 34 – Eventos nacionais organizados pela RAAAB	318
Quadro 35 – Cronologia na criação dos Fóruns EJA	320
Quadro 36 – Seminários de EJA	323
Quadro 37 – Objetivo Geral e Resultados	332
Quadro 38 – Objetivos Específicos e Resultados	333

## LISTA DE FIGURAS

Item	Página
Figura 01 – Mapa das Bacias Hidrográficas Brasileiras	50
Figura 02 – Bacias hidrográficas do Nordeste	50
Figura 03 – Mapa de fluxo do Porto do Itaqui	50
Figura 04 – Navio atracado no Porto do Itaqui	51
Figura 05 – Localização da Baixada Maranhense	52
Figura 06 – Mapa da Baixada Maranhense	53
Figura 07 – Mapa da localização dos índios no Brasil e fronteiras	54
Figura 08– Comportamento do Emprego Formal – Novembro 2003-2011	78
Figura 09– O desemprego em dezembro – 2002 a 2011	78
Figura 10 - Conflitos de Terra no Maranhão	95
Figura 11 – Brasil: conflitos por terra – ocorrências - 2010	95
Figura 12– Brasil: conflitos por terra – famílias - 2010	96
Figura 13– Violência contra quilombolas	96
Figura 14– Incêndio em Comunidade quilombola	98
Figura 15- Incêndio de casa no quilombo Camaputiuva, Cajari	98
Figura 16 – Público direto em programas de formação - 2003 – 2012	136
Figura 17 – Público direto com ações de educação, dinamização econômica, arte, comunicação, esporte - 2003-2012	137
Figura 18 – Organizações parcerias no Território Campos e Lagos – a partir de 2003	137
Figura 19 – Espaços onde funcionam os Fóruns da Juventude, 2007	187
Figura 20 – Matriz das organizações articuladas e planejadas para dinamização do TCL	206
Figura 21 – Mapa do Território	216
Figura 22 – Vista aérea do Território Campos e Lagos – Cajari	220
Figura 23 - Logo do CIP Jovem Cidadão	246
Figura 24 – Cartaz articulando do Projeto do Ensino Médio com Jovem Cidadão	247
Figura 25 – Objetivo geral, dimensões e público CIP JC	248
Figura 26 – Estratégias do Projeto Jovem Cidadão	249

Figura 27 – Projeto Jovem Cidadão – Dimensões, Eixos e Áreas	250
Figura 28 – Núcleo I – Mobilização e formação política das organizações	250
Figura 29 – Núcleo II – Mobilização e formação política das organizações	250
Figura 30 – Articulação da área de Comunicação com núcleos e outras áreas	254
Figura 31 – Cartaz do Encontro Estadual, 2003	259
Figura 32 – Fachada do CEMP São Bento	260
Figura 33 – Fachada do CEMP Palmeirândia	268
Figura 34 – Cartaz CEMP	269
Figura 35 – Estudantes do CEMP realizando pesquisa no TCL sobre agroecologia	284
Figura 36 - Alunos do CEMP São Bento na Biblioteca	289
Figura 37 - Alunos do CEMP Palmeirândia no Laboratório de Informática	300
Figura 38 - Página do Teleformação	311
Figura 39 – Mapa de localização da URPF na Espanha	327
Figura 40 – Circuito contínuo – criação do Portal – gestão compartilhada e resultados	411
Figura 41 – Circuito Dinamizador no TCL	412

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACONERUQ	Associação das Comunidades Negras quilombolas do Maranhão
ADS	Agência de Desenvolvimento Sustentável
AIA	Ano Internacional de Alfabetização
AL	América Latina
AMTR	Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
ASP	Associação de Saúde da Periferia do Maranhão
ASSEMA	Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos para América Latina
CE	Comunidade Europeia
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMP	Centro de Ensino Médio e Educação Profissional
CENDA	Centro de Estudios para el Desarrollo Argentino
CEPP	Centro de Estudos Político Pedagógicos
CF 88	Constituição Federal de 1988
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIP	Conjunto Integrado de Projetos
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COCEDER	Centro de Desarrollo Rural Carrión de lós Condes
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DOM	Diário Oficial do Município

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IARA	Instituto de Advocacia Racial e Ambiental
ICMS	Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOS	Lei Orgânica de Saúde
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MC	Ministério das Cidades
MEC	Ministério da Educação
MIQCB	Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu
MOQUIBOM	Movimento Quilombola do Maranhão
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NOB	Norma Operacional Básica
PAE	Programa de Aperfeiçoamento do Ensino

PCN	Parâmetros Curricular Nacional
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
PL	Projeto de Lei
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPI	Programa Pactuado Integrado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
PTDRS	Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
RAAAB	Rede de Apoio a Ação Alfabetizadora no Brasil
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDT	Secretaria do Desenvolvimento Territorial
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCL	Território Campos e Lagos
TR	Território Rural

UE	Unidade Educacional
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URPF	Universidad Rural Paulo Freire
USAID	United States Agency for International Development
US	Universidade de Sevilha
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

Itens	Página
INTRODUÇÃO	21
PARTE I – INTERRELAÇÕES SÓCIO-POLÍTICO-ECONÔMICAS NA REALIDADE MARANHENSE	46
Capítulo 1. <b>A escassez na abundância: as contradições da realidade de um povo empobrecido num território potencialmente rico</b>	47
Capítulo 2. <b>A luta pelos direitos forjada na luta pela vida – antecedentes dos movimentos na Baixada Maranhense</b>	87
Capítulo 3. <b>Auscultando e mapeando os movimentos e organizações que atuam na Baixada Maranhense</b>	102
3.1. Organização exógena	102
3.1.1. <i>Instituto Formação</i>	102
3.2. Organizações endógenas	138
3.2.1. <i>Portal da Educação da Baixada Maranhense</i>	138
3.2.2. <i>Fórums da Juventude da Baixada Maranhense</i>	164
3.2.3. <i>Porteira da Agricultura</i>	199
3.2.4. <i>Agência de Desenvolvimento Sustentável (ADS)</i>	202
3.3. Organizações estaduais com atuação na Baixada Maranhense	206
3.3.1. <i>Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB)</i>	206
3.3.2. <i>Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ)</i>	207
3.3.3. <i>Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM)</i>	208
Capítulo 4. <b>Mirando o Território Campos e Lagos</b>	209
Capítulo 5. <b>Contexto Educacional no Território Campos e Lagos (TCL)</b>	230
PARTE II – PROJETOS EDUCATIVOS NO TERRITÓRIO CAMPOS E LAGOS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONOMICO	240
Capítulo 6. <b>CIP Jovem Cidadão</b>	241
Capítulo 7. <b>CEMP – Pontos de Desenvolvimento de Território</b>	256

Capítulo 8. <b>EJA Profissionalizante</b>	314
PARTE III – REGIME DE COLABORAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – 1996 - 2012	345
Capítulo 9. <b>Territorialização do regime de colaboração interentes federativos na oferta da educação básica</b>	349
Capítulo 10. <b>Problematização das proposições, legislação e implantação de políticas públicas no Brasil - um olhar mais atual</b>	357
Capítulo 11. <b>Preconização em torno dos conceitos Administração, Gestão Educativa e Democrática</b>	363
PARTE IV – ARRANJOS E REDES DE EDUCAÇÃO FOMENTANDO O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL PARA ALÉM DO HORIZONTE DO MERCADO E DAS OLIGARQUIAS – á guisa de conclusão	384
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	416
ANEXOS	446

## INTRODUÇÃO

*Precisamos dar um sentido humano às nossas construções. E, quando o amor ao dinheiro, ao sucesso nos estiver deixando cegos, saibamos fazer pausas para olhar os lírios do campo e as aves do céu.*  
Érico Veríssimo

Esta tese trata da temática Educação e Trabalho para Além do Horizonte do Mercado e das Oligarquias: a experiência do Portal da Educação da Baixada Maranhense na implantação de projetos educativos e de dinamização sociocultural e econômico social nesse território. A escolha desse tema para a minha pesquisa nasceu a partir do interesse em sistematizar as experiências que vinham sendo construídas e implantadas na Baixada Maranhense, mas especificamente na área homologada em 2008 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) como Território Campos e Lagos (TCL) e que desde 2001 deu início a uma prática incomum de construção de um sistema de gestão integrado abrangendo dez municípios, no qual os secretários e ex-secretários de educação articularam-se numa rede denominada Portal da Educação da Baixada Maranhense ou simplesmente Portal da Educação. Nessa rede, seus integrantes além de discutirem a educação municipal a articularam com iniciativas de dinamização sociocultural e econômico social.

Mais especificamente no período de 2003 a 2009, o Portal da Educação, entre outros conteúdos inovadores, teve como objetivo aproximar secretarias de educação, de agricultura e departamentos de cultura e de esportes para ações integradas, estabelecendo e coordenando um diálogo permanente destes, bem como com organizações e movimentos da sociedade civil, em particular os Fóruns da Juventude desse território, além de movimentos criados a partir de articulações de diversas organizações juvenis de cada cidade dessa região.

Entre os projetos educativos que realizaram em rede envolvendo esses atores, destaquei como marco zero os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Ação (implantados em 2001), como política de indução de formação continuada de professores pelo Ministério da Educação (MEC).

O momento mais contundente de atuação do Portal da Educação no TCL para a articulação da educação e do trabalho voltada para a estruturação de projetos de dinamização territorial foi entre os anos de 2003 e 2009 e aqui destaco projetos desse período que foram analisados na minha pesquisa: Conjunto Integrado de Projeto (CIP) Jovem Cidadão (iniciado em 2003) Centro de Ensino Médio e Educação Profissional (implantado em 2004), EJA Profissionalizante (implantada em 2005). Esses projetos tiveram apoio técnico-metodológico e político-pedagógico de uma organização da sociedade civil, sediada em São Luis, conhecida como Instituto Formação, bem como contou com apoio financeiro de organizações diversas de âmbito nacional e internacional.

O Portal da Educação permanece atuando no período de 2010 a 2013 com projetos territoriais de educação, mas com menos intensidade. No início de 2010, articulado com o MEC, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e organizações da Sociedade Civil iniciaram, em parceria, um programa de formação continuada de professores para a Educação Infantil, a partir de situações práticas em Creches localizadas nesse território. Por essa razão, também inclui na análise esse projeto, denominado Diretrizes em Ação na Educação Infantil.

Com esse conjunto de projetos nessa área específica do país e um arcabouço conceitual que foi gradualmente se delimitando fui avançando na minha investigação, sem perder o foco dos objetivos propostos no projeto de pesquisa que orientaram os estudos, a busca de dados e a reflexão permanente sobre as temáticas definidas, de modo a garantir a análise do seguinte conteúdo:

1. A experiência de gestão desenvolvida no Território Campos e Lagos pelo Portal da Educação, no período de 2001 a 2012, destacando os princípios políticos pedagógicos que fundamentaram e ainda fundamentam os projetos educativos contidos na política pública de educação municipal para a formação profissional, em nível básico e em nível técnico, com foco na dinamização territorial.
2. O perfil dos movimentos e organizações da sociedade civil da Baixada Maranhense, que contribuem com o governo municipal na proposição e acompanhamento social da política pública de educação.
3. Em que medida o Portal da Educação pode se constituir em referência para um modelo de cooperação entre esferas públicas de educação que não a tem como fim, mas como

meio para territórios mais pobres e sem grandes empreendimentos econômicos se desenvolverem adequadamente e com inserção das pessoas que neles vivem ativamente nos processos de desenvolvimento.

Algumas questões decorrentes foram surgindo ao avançar nos dados e nos estudos, tais como:

1. Articulações como o Portal da Educação surgem mediante indução externa ou é possível processos de articulação de maneira orgânica?
2. Em que medida, no regime de colaboração da federação brasileira, a articulação de entes públicos de forma mais territorializada pode contribuir para a oferta de uma educação pública de qualidade voltada para o universo do trabalho que se situa no âmbito da transformação de territórios onde a escassez predomina?
3. Em que medida, a integração de órgãos de governo do mesmo ente federativo contribui para potencializar projetos educativos voltados para a dinamização territorial em suas dimensões cultural, social e econômica?
4. Ao serem implantados redes, articulações e arranjos territoriais na área da educação, a exemplo do Portal da Educação, como os mesmos se consolidam e garantem sua sustentabilidade?

A pesquisa que fiz foi a partir de um referencial teórico-crítico que me permitiu captar e organizar dados para a análise da experiência do Portal da Educação, buscando captar os elementos para a construção de um arcabouço teórico sobre gestão de projetos educativos em sistemas públicos de educação, inseridos dentro de um contexto territorial, cujos antecedentes foram resgatados a partir de bibliografia consultada. Em determinados momentos tive maior dificuldade em prosseguir, dada as “incongruências típicas” do encontro entre o método adotado e a proposição a ser feita, como será explicado na parte conclusiva do texto. Em outros momentos, mesmo sem abandonar o referencial teórico que é base de minha reflexão adotei algumas referências complementares, para efeito de resgate histórico de pesquisas temáticas, como no item em que é elaborado o mapeamento do movimento juvenil na Baixada Maranhense.

Não foi simples, contudo, a minha tarefa de escrever um texto sem que houvesse uma interferência parcial mais aguda da minha própria história, pela complexidade circunscrita a esse objeto mediante o fato de eu ter me envolvido com essa experiência desde sua origem, o

que por vezes requereu um afastamento estratégico que garantisse um exame minucioso no sentido de apreender como se estabelecem as articulações materializadas no nível da gestão integrada de diferentes entes federativos da esfera municipal e da articulação da política educacional com a dinamização social, cultural e econômica do território pesquisado.

O caminho que percorri rumo à comprovação das teses foi bastante dialético e foi influenciado, no processo, pelo próprio conteúdo pesquisado. À medida que “imersão” na realidade maranhense fui optando por aprofundar análises relacionadas aos obstáculos criados não apenas pelo sistema econômico, mas pelo forte poder das oligarquias que ali se instalaram.

Na dimensão da gestão educacional integrada territorialmente foram analisadas dimensões do seu funcionamento (financeiras, administrativas, políticas e pedagógicas), sem perder de vista diretrizes mais gerais da política brasileira que ora se apresenta com uma face descentralizadora e ora apresenta-se com uma face concentradora, compreendendo que apesar da centralidade da política ocorrer no âmbito da União ou em nível estadual é no âmbito da gestão municipal que se cria a expectativa de produção de dados positivos do desempenho da educação nacional, para sua projeção frente às determinações dos organismos internacionais, mesmo que não sejam asseguradas condições mínimas necessárias para a sua realização, tais como: infraestrutura, formação, qualificação, valorização docente e participação social.

Durante a pesquisa e a elaboração da tese utilizei um quadro de referência teórica fundamentado na concepção histórico-estrutural da realidade, com a preocupação de compreender as relações contraditórias entre os elementos econômicos, políticos e culturais que constituem o problema, tentando captar as suas múltiplas dimensões, sem perder a visão de totalidade e a historicidade que envolve o objeto e as suas derivações.

No meio do meu percurso no doutorado senti necessidade de me distanciar do local da pesquisa empírica e conhecer outros *lócus* similares, analisar experiências de outras partes do país e em outros países, para de outro lugar fazer algumas análises. Não posso negar, contudo que em todo esse processo alguns fragmentos da minha história como pesquisadora foram fundamentais, tanto para a compreensão das múltiplas determinações que produzem o objeto, como para a análise dos dados e a sistematização do trabalho final. Entre outros, destaco os seguintes: a) a minha relação e envolvimento direto com os sujeitos que coletivamente atuam nas redes públicas de educação municipal e nas organizações sociais da Baixada Maranhense; b) o saber que acumulei a partir de práticas desenvolvidas no campo da gestão municipal e de

desenvolvimento de projetos educativos para a educação básica (nível fundamental e nível médio); e o conhecimento do contexto em que as Secretarias de Educação implantam os projetos educativos.

O processo de investigação desenvolvido a partir da concepção e da metodologia da historiografia crítica, fundamentada no materialismo histórico, compreende que várias fases do trabalho não são estanques, mas se interpenetram, permitindo uma articulação dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, mas também utilizando dados objetivos dessa realidade concreta articulados ao contexto de sua produção, permitindo assim que a interpretação construída deixe explicitar a análise que realizo que vai do dado empírico à construção da minha tese, cuja materialidade se confirma neste texto, no contexto histórico que a fundamenta.

Para isso a pesquisa partiu do levantamento de fontes diversas existentes sobre o contexto histórico no qual os projetos educativos foram implantados pelas Secretarias de Educação que estão articuladas no Portal da Educação, bem como do perfil e da atuação das organizações sociais que desenvolvem ação cooperativa com essas Secretarias, via a sua rede na sociedade civil. Também foram realizadas entrevistas com quatro secretários e quatro ex-secretários do Portal da Educação, duas lideranças de movimentos de cada cidade da área de abrangência da pesquisa e três diretores do Instituto Formação, totalizando vinte e um representantes das organizações sociais, bem como com quinze jovens e dez professores envolvidos nos projetos desenvolvidos na Baixada Maranhense, mas especificamente no TCL. O que captei nessas entrevistas e diálogos foi sendo usado apenas à medida que necessitava para substanciar minha argumentação.

Para a realização da pesquisa de campo tenho acesso a amplos bancos de dados por via impressa e virtual, constituídos de projetos, relatórios, vídeos, informativos e fotografias, referentes à realidade socioeconômica e educacional dos municípios que constituem o universo desta pesquisa, resgatando antecedentes históricos; aos projetos e relatórios sobre PCN em Ação, CIP Jovem Cidadão, Centro de Ensino Médio e Educação Profissional (CEMP), EJA Profissionalizante, Diretrizes de Educação Infantil em Ação; à Baixada Maranhense / TCL.

Sobre o contexto da Baixada Maranhense, desde 2003 estive envolvida juntamente com outros pesquisadores em seis pesquisas e projetos que geraram seis publicações<sup>1</sup> que subsidiam este trabalho no que se refere aos dados da realidade da região investigada.

Dados empíricos e do registro da pesquisa de campo foram sistematicamente atualizados junto aos órgãos oficiais como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério das Cidades (MC), MDA e às Secretarias do Estado do Maranhão e dos municípios envolvidos.

Compreendia no início da pesquisa que as razões pelas quais as diferentes organizações no âmbito da sociedade política e da sociedade civil estavam se articulando e elaborando uma política educacional com foco também no desenvolvimento territorial, inclusive para o nível do Ensino Médio, de responsabilidade maior do estado deveriam ser analisadas associadas ao entendimento do sistema econômico do país, da ideologia que permeia as diretrizes do sistema educacional, dos interesses políticos vigentes ao longo da história brasileira, da mesma forma que seria necessário identificar as potencialidades existentes em nível do território, capazes de se materializarem, ou não, consideradas certas condições existentes de modo a possibilitar, ou não, a superação de realidades tão adversas.

Em decorrência desse entendimento identifico através das leituras da bibliografia e de documentos, entrevistas e dados dos questionários aplicados de que forma dirigentes, professores, jovens e representantes das organizações sociais percebem essa realidade, compreendendo que eles estão inseridos numa sociedade essencialmente dicotomizada e sofrem influência do conjunto de instituições formatadas pelo capitalismo.

---

<sup>1</sup> CABRAL, Maria Regina Martins. & ROSAR, Maria de Fatima Felix (org.). Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão. Editora Central dos Livros, São Luís, 2004.

CABRAL, Maria Regina Martins. & ROSAR, Maria de Fatima Felix. Construindo com os Jovens um novo Ensino Médio e Educação Profissional na região dos lagos – Baixada Maranhense. In: Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado, n. 1, Editora Central dos Livros, São Luís, 2005.

CABRAL, Maria Regina Martins. & ROSAR, Maria de Fatima Felix (org.). Projeto Jovem Cidadão. Editora Central dos Livros/Instituto Formação, São Luís, 2005.

CABRAL, Maria Regina Martins. & ROSAR, Maria de Fatima Felix (org.). Projeto Jovem Cidadão II. Instituto Formação, São Luís, 2006.

ROSAR, Maria de Fatima Felix; CABRAL, Maria Regina Martins; ROSAR, Orlando Oscar; VASCONCELOS, Pádua Suely. Trabalhadores e Trabalhadoras no TR Campos e Lagos na Região da Baixada Maranhense: condições de vida e de trabalho. Editora Central dos Livros/Instituto Formação, São Luís, 2010.

CABRAL, Maria Regina Martins et. al. PTDRS - TR Campos e Lagos Instituto Formação/MDA, São Luís, 2012.

Todo o caminho percorrido levou em conta o objetivo de confirmar, ou não, minha hipótese sobre a possibilidade de gestão de projetos educativos em sistemas de educação pública articulados em rede e com foco na educação e no desenvolvimento territorial, a partir da experiência vivenciada na Baixada Maranhense, superando a questão do *locus* municipal e pensando no *locus* territorial ou intermunicipal, sem desconexão com a dimensão nacional e mesmo internacional.

O arcabouço teórico-metodológico contido no materialismo histórico indicava-me a necessidade de compreender a articulação entre a dimensão quantitativa e qualitativa da qual resulta a expressão mais objetiva de um fenômeno. Por essa razão, as análises estatísticas necessárias para a pesquisa não se sobrepuseram às análises históricas, constituindo-se as primeiras como uma das dimensões consideradas.

Nessa perspectiva, as fontes primárias, inclusive representadas por figuras, foram fundamentais, embora não tenha dispensado em nenhum momento dos meus estudos e pesquisas as fontes secundárias, com o entendimento de que para além das fontes de onde se extraem dados primários inéditos, que são importantíssimos para o compartilhamento do saber, as informações e análises já elaboradas são também fundamentais para retomar o mesmo objeto já anteriormente pesquisado com a adoção das mesmas ou de novas lupas e categorias de análise, de modo a compreender com diferentes formas de olhá-lo em épocas diferentes, o contexto de sua produção e reprodução, bem como o uso que se faz desses resultados antigos e atuais, que podem ser articulados na perspectiva da história dos vencedores ou dos vencidos, fortalecendo ou superando paradigmas e modelos. O meu objetivo é que este texto seja importante para se continuar a construir alternativas de gestão compartilhada e projetos territoriais voltados para o desenvolvimento das pessoas e dos lugares onde elas vivem e atuam e que seja de fácil leitura para os diversos públicos, desde a academia até as instituições públicas em nível municipal, estadual, federal, alcançando ainda as organizações sociais diversas. Por essa razão, procurei simplificar o complexo no formato da elaboração, mostrando com clareza os passos dados, procurando não perder de vista o rigor científico.

A definição do referencial teórico-metodológico foi adquirindo mais concretude à medida que fui avançando nas disciplinas cursadas para cumprimento dos créditos obrigatórios. Escolhi ementas que se aproximavam do meu objeto, do método que tinha sinalizado no meu projeto de pesquisa e de conteúdos afins à minha temática geral. Ao longo

de três anos fui me detendo em alguns estudos que geraram artigos e reflexões iniciais, sobretudo a partir da bibliografia de Edward Palmer Thompson (1924 – 1993), Antonio Gramsci (1891 – 1937) e Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) definindo-os como referências principais para a fundamentação teórica e metodológica do meu trabalho. Durante participação no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), pela disciplina “EDA 669 – Paulo Freire: teoria, método e práxis” refleti que seria importante também retomar aspectos do pensamento desse autor brasileiro, para análise de alguns projetos educativos desenvolvidos na Baixada Maranhense. Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997) foi o autor que mais estudei ao longo dos últimos vinte e cinco anos, tanto no trabalho de educação de jovens e adultos que realizei em várias cidades brasileiras, inclusive coordenando a Rede de apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB) no período de 1990 a 1995, fundamentada em seu pensamento, quanto nos meus estudos e pesquisas durante Cursos de Especialização e de Mestrado, na Universidade Federal do Maranhão. Durante a disciplina na USP não me detive na análise das razões dos pesquisadores brasileiros tenderem a utilizar o seu pensamento apenas no aspecto da didática, mas num passo adiante me preocupei em refletir sobre como o seu pensamento poderá fundamentar a pesquisa qualitativa no que se refere à problematização dos conteúdos trabalhados nos projetos, no interior da base histórico-materialista.

Respaldei minha escolha no fato desses autores contribuírem com minha reflexão sobre gestão de projetos educativos voltados para territórios com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) no âmbito de uma sociedade capitalista, como é o caso daquela em que está inserida a Baixada Maranhense, sobretudo porque esses intelectuais construíram uma história registrada na historiografia mundial caracterizada como daqueles que estão comprometidos com os denominados “de baixo”, sendo três deles (Thompson, Gramsci e Pistrak) de base marxista e Freire, mesmo não tendo inicialmente explicitado essa origem filosófica, apresenta convergências e aproximações conceituais com esse ideário, sobretudo no que se refere às suas elaborações acerca da pedagogia libertadora, mediante problematização dos conteúdos e horizontalidade metodológica caracterizada pela defesa do diálogo permanente nas relações variadas de construção de conhecimento (dialogicidade).

A análise teórica a partir desses pensadores foi feita com o cuidado de não perder de vista que a produção dos mesmos está contextualizada na realidade da Inglaterra, da Itália, da

Rússia e do Brasil, respectivamente, em algumas conjunturas específicas:

- a. Itália (capitalismo - início do século XX);
- b. Inglaterra (capitalismo - ao longo do século XX);
- c. Rússia (Socialismo Soviético – Pós Revolução Bolchevique);
- d. Brasil (Capitalismo com Ditadura Militar e Transição Democrática - século XX).

Sobre Gramsci detive-me mais nos conceitos de hegemonia, intelectuais, bloco histórico e Estado<sup>2</sup> (sociedade política e sociedade civil), visando à análise das relações contraditórias e/ou complementares na elaboração e execução de políticas públicas no Brasil, especialmente na área da educação, no contexto do debate sobre a escola como um dos aparelhos de hegemonia na sociedade brasileira contemporânea.

O conceito de hegemonia tem origem em Lênin, que por sua vez parte do arcabouço teórico de Marx. Na análise do sistema capitalista expressa na obra O Manifesto Comunista (Manifest der Kommunistischen), de 1848, Marx e Engels abordaram a realidade vivida pelos trabalhadores da época, em uma sociedade polarizada entre exploradores e explorados, burguesia e proletariado, que constituem as duas classes sociais vigentes.

Marx avança numa análise de relações sociais mais complexas ao estudar a sociedade francesa pós Golpe de Estado, de Luis Bonaparte (1851), contida na obra 18 Brumário de Luiz Bonaparte (Der Achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte) que desvelou o fato de no bojo das classes sociais e da luta de classes existirem outros elementos constituintes da realidade histórica e contraditória, que não foram desvelados durante a produção do Manifesto Comunista, comprovando que a luta de classe não era linear, mas complexa e repleta de dialéticos movimentos.

No Manifesto Comunista Marx identifica os sujeitos estruturais para, na reflexão do 18 Brumário, perscrutar os sujeitos conjunturais. A partir desse conjunto de reflexões Lênin

---

<sup>2</sup> Para compreender esse conceito no Brasil, a partir de uma perspectiva, retomei esta citação “Nos últimos 40 anos as organizações populares do Brasil assumiram diversas posições em relação ao Estado. Entre 60 e 70 se opuseram ao Estado de exceção imposto pelo regime militar. Nos anos 80 se mobilizaram para pressionar a abertura política e constituir o Estado democrático de direito selado pela nova Constituição em 1988. Na década de 90 enfrentaram a instauração do Estado mínimo e a dissolução do público. (...) de uma posição contra o Estado autoritário, passaram a lutar pela configuração de um Estado democrático e pela defesa dos direitos conquistados frente à onda das privatizações e à precariedade do trabalho desencadeadas pelo (neo) liberalismo. Ao longo desse processo, viram no Estado não mais uma esfera externa e superior a ser combatida, controlada e melhorada, mas um campo a ser disputado, a ser recriado e dirigido coletivamente em sintonia com o próprio projeto de sociedade” (Semeraro, 2011).

define o método marxista como a análise concreta da realidade, a partir do conceito de formação econômica e social.

Com esse entendimento são produzidas referências sobre a luta de classes que ocorre mediante as alianças feitas entre facções de classes sociais e que constituem as forças sociais. No seu entendimento, no âmbito da luta de classe a dominação política e o exercício do poder não se materializam apenas via violência e repressão, mas através de direção política e hegemônica.

Alimentando ou recrudescendo essa luta presente na sociedade existe uma engrenagem composta de muitas peças em funcionamento desde o nível do governo: executivo, legislativo, judiciário, militares, até os meios de comunicação e outros aparelhos no nível denominado por Gramsci de superestrutura, que juntamente com a estrutura constituem o bloco histórico, ambas fundamentais de acordo com o seu pensamento, não exercendo a infraestrutura supremacia sobre a superestrutura como defendiam em sua época e ainda defendem outros marxistas, denominados por ele de vulgares.

No pensamento de Gramsci está expresso o bloco histórico constituído por estrutura e a superestrutura organicamente interligadas e cujo vínculo está permeado por uma organização social concreta em que a infraestrutura exerce influência na evolução da superestrutura.

(...) Gramsci sublinha que qualquer análise do bloco histórico deve evoluir nos limites de dois princípios: 1) o de que uma sociedade não se propõe a nenhuma tarefa para a qual não existam já as condições necessárias e suficientes que estariam, pelo menos, em vias de aparição ou desenvolvimento; 2) o de que nenhuma sociedade se dissolve nem pode ser substituída enquanto não tiver desenvolvido todas as formas de vida implicitamente contidas em suas relações. (Portelli, 2002, p.55)

Com esse fio condutor e com os pés no chão histórico da Itália, Gramsci trabalha os conceitos de bloco histórico e de hegemonia no âmbito de sociedades capitalistas complexas, em que o sistema econômico não se apresenta unicamente em sua versão mais selvagem, mas também nas versões dissimuladas, como por exemplo, a que reverbera na política do Bem Estar Social.

Gramsci acreditava que o mérito de Lênin foi o de ter apreendido à mercê das simplificações economicistas e deterministas o valor da luta cultural e ideológica para o proletariado e construção de um novo sistema econômico-social. Contudo, para ele esse conceito leninista não devia ser compreendido meramente como ditadura do proletariado, mas

como capacidade de um grupo dirigente interpretar a história e solucionar problemas presentes. Dizia que tanto os trabalhadores quanto os dirigentes tem a capacidade de desenvolver-se intelectualmente. “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 1982, p. 7). Ele continua explicando essa argumentação, em nota de rodapé nessa sua obra, da seguinte forma: “Do mesmo modo, pelo fato de que alguém possa em determinado momento fritar dois ovos ou costurar um buraco no paletó, não quer dizer que todo mundo seja cozinheiro ou alfaiate”. (Gramsci, 1982, p.7) Com esses exemplos, Gramsci queria deixar claro que

Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais faz-se referência na realidade, tão somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular nervoso. (Gramsci, 1982 p.7)

Essas ideias provavelmente pululavam na mente desse italiano quando estava no cárcere produzindo sua densa obra. No Caderno do Cárceres 13 (*Quaderni dal carcere 13*)<sup>3</sup> (193-1934) análises sobre correlações de força introduz uma das grandes inovações na filosofia política do século passado. Gramsci desenvolveu a ideia de que para superar o sistema vigente é necessário um sujeito organizado que atue sistematicamente no campo político. Para ele, a superação da opressão da classe trabalhadora parte da situação econômica, mas não deve exclusivamente a ela se deter. A luta também pode ocorrer no campo cultural e político.

O conceito gramsciano de hegemonia está, pois bastante próximo do de Lênin. Entretanto, ambos divergem em um ponto capital: a preeminência da direção cultural e ideológica. (Portelli, 2002, p. 78)

Para Gramsci, a hegemonia é um processo que expressa a consciência e os valores dominantes vivenciados de forma contraditória. Tem relação com a cultura, mas a supera à medida que envolve poder e hierarquia. Todavia, como não se configura como um sistema formal fechado as suas articulações internas não homogêneas possibilitam operar no próprio

---

<sup>3</sup> O caderno 13 integra o volume 3 publicado em 2000, apresentando uma contribuição fundamental à teorização do partido político o "moderno príncipe", o "*condottiero*", expressão da vontade coletiva, análise da política a partir da interlocução com a obra de Maquiavel, análise sobre a correlação de forças, novas reflexões sobre Estado e hegemonia, Oriente e Ocidente, guerra de movimento, guerra de posição e revolução passiva, categorias que se configuram no epicentro das reflexões gramscianas de todo o período carcerário. ([http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092002000100016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000100016))

campo hegemônico. É precisamente essa a ideia de hegemonia cujo poder está embasado na cultura, na ideologia e nos valores que ele desenvolve. A classe que perde a hegemonia cultural, ideológica ou moral passa a exercer uma dominação destinada à decadência.

Segundo Dias (2000) “Gramsci vai pensar a cultura no quadro mais geral da questão do Estado, da classe, da cidadania e da guerra”. O pensador italiano compreendia que

A cultura não é um enumerar contínuo de informações, não é um arquivo. Ela é “organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres (...). *O homem é, sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza*”. (Dias, 2000, p. 67)

Nesse debate Gramsci e Lênin diferenciam-se no que se refere ao *locus* por onde passa a hegemonia. Para Lênin no âmbito da direção política, para Gramsci no conjunto da sociedade política e sociedade civil. O italiano acreditava que o grupo que controla a sociedade civil detém a hegemonia coroada pelo domínio da direção política.

Como a análise do meu objeto ocorre no âmbito do governo e da sociedade civil, adotei nos meus estudos o conceito de Estado Ampliado<sup>4</sup>, sobretudo para entender melhor o papel da sociedade civil e da sociedade política. Orientei-me pela seguinte questão: As relações estabelecidas entre a sociedade política e a sociedade civil, no âmbito do Estado Ampliado, reconhecida a luta permanente pela hegemonia, conforme a concepção gramsciana permite a construção de políticas públicas que favorecem a superação dos problemas que se apresentam de modo recorrente para a maioria dos brasileiros?

À luz do entendimento de que a sociedade política isoladamente é compreendida como Estado, em sentido estrito, ou seja, Estado – Coerção, constituído por um conjunto de mecanismos por meio dos quais a classe hegemônica, via aparelhos coercitivos e repressivos, controlados pela burocracia estatal dirige a sociedade e a outra classe. Ao se ampliar o conceito de estado passa a se inserir nesse conjunto a sociedade civil, compreendida nesse

---

<sup>4</sup> Retomando muito sinteticamente o conceito de Estado: Desde Maquiavel até Hobbes, de Locke, Rousseau até Marx, o Estado vem sendo interpretado das mais diversas maneiras. É, entretanto, em Marx que o Estado perde sua áurea de superioridade entre os homens.

Através de diversos meios e sistemas, inclusive e principalmente, através de entidades que aparentemente estão fora da estrutura estatal coercitiva, o Estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, também construindo o consenso no seio da sociedade. Assim, Gramsci amplia a visão marxista do Estado, interpretando-o como um ser que a tudo envolve, o qual é composto pela sociedade política e a sociedade civil. Em suas palavras: Estado = sociedade civil e sociedade política, isto é hegemonia encorajada de coerção. (...) ([http://politica-democracia.com/mem-bra-joao\\_rego/reflexoes-gramsci-estado.pdf](http://politica-democracia.com/mem-bra-joao_rego/reflexoes-gramsci-estado.pdf) )

contexto como Estado Ético<sup>5</sup>, constituída pelas organizações que são responsáveis pela produção e difusão das ideologias desde partidos políticos, escolas, sindicatos, meios de comunicação, igrejas até outras organizações representativas da população. Gramsci compreendia a intrínseca ligação entre Estado e sociedade civil, fundindo os dois conceitos ao ampliar o primeiro<sup>6</sup>, sem enfraquecê-lo e nem compreender que à sociedade civil competia dominar com absolutismo as regras existentes, como pressupõe o liberalismo.

Para Gramsci, o liberalismo introduziu uma representação de Estado e de sociedade que induz uma divisão equivocada entre sociedade política e sociedade civil, como se o Estado, nessa etapa do capitalismo, estivesse à margem das atividades econômicas, as quais seriam desenvolvidas apenas pela ação da sociedade civil. (Rosar, 2012, p.3)

A partir desse referencial teórico analiso as relações interentes federativos e interforças locais na área da educação, campo de disputa pelo estabelecimento de ideologias dominantes e de formas de controle sobre o processo de socialização do conhecimento, ao mesmo tempo em que elaboro os textos sobre os projetos pesquisados e a história das organizações atuantes na

---

<sup>5</sup> No Brasil, “Superando uma tradição que as manteve desconfiadas frente ao Estado e ao poder, tidos como lugares de autoritarismo e corrupção, as organizações populares perceberam que não é possível construir um projeto democrático de país, sem lutar pela criação de um Estado com uma conotação ético-política, capaz de expressar os anseios das classes trabalhadoras e da maioria da população. Com essa mudança de ótica, não se limitam aos apelos para salvaguardar a ética na política, mas se preparam para serem dirigentes de uma sociedade e governantes de um Estado pautado pela universalização dos direitos e a socialização do poder. Utilizando uma terminologia hegeliana, é possível dizer que as organizações populares superam o âmbito da moralidade para criar uma esfera de eticidade. Ou seja, no lugar de simples corretivos ao sistema e de reivindicações pontuais, passam a delinear um projeto ético-político de país onde a liberdade subjetiva possa estar sintonizada com a liberdade objetiva que se concretiza nas instituições públicas, em uma economia socializada e organizações políticas efetivamente democráticas”. (Semeraro, 2011)

<sup>6</sup> “Em diversas notas dos Cadernos (Q 3, § 49; Q 6, § 94; Q 11, § 1; Q 14, § 56) Gramsci enumera uma série de instituições e espaços onde se disputa o substrato hegemônico do Estado: escolas, igrejas, partidos, universidades, hospitais, exército, sindicatos, círculos, clubes, bibliotecas, língua, cultura, livros, jornais, revistas, escritores, rádio, teatros, cinemas, bibliotecas, museus, zoológicos, hortos botânicos, etc. Portanto, mesmo vivendo em um período em que se considerava o Estado como o grande sujeito da história, Gramsci não tira os olhos da complexa e contraditória dinâmica da sociedade civil. Esta, para ele, não pode ser considerada “uma parte do Estado (‘ampliado’), uma componente menor e subordinada ao “protagonismo” do Estado que “não deixa espontaneidade alguma à sociedade civil” (LIGUORI, 2007, p. 28). Em diversas ocasiões, Gramsci tem chamado a atenção sobre a evolução do Estado moderno obrigado a reconhecer a força crescente da sociedade civil, a acolher suas reivindicações e a ampliar suas relações com ela (Q 7, § 10, p. 860). Com a expansão da sociedade civil, de fato, as organizações populares foram ganha terreno para ampliar o público e socializar os bens materiais e simbólicos. Observando esse fenômeno, Gramsci pôde escrever que quando “se afirmam elementos cada vez mais consistentes de ‘sociedade regulada’ (ou Estado ético ou sociedade civil)” (Q 6, § 88, p. 764) os aspectos do “Estado-coerção” perdem peso e se favorece a “absorção da sociedade política na sociedade civil” (Q 5, § 127, p. 662). Absorção, que não significa desaparecimento da sociedade política nem eliminação da coerção”. (Semeraro, 2011)

Baixada Maranhense, cujo enredo será mais bem entendido também a partir do pensamento thompsoniano.

Gramsci não teve a oportunidade de realizar interlocução com o pensamento de Thompson, a não ser a aproximação mediada pela base teórica que por ambos é adotada, entretanto, Thompson pode beber da fonte gramsciana, assim como mais tarde o fez Freire. O debate ocorrido na Inglaterra com a participação de Thompson e de outros ingleses em torno do conceito de hegemonia e das possibilidades políticas da classe operária foi bastante denso e um exemplo do encontro filosófico e metodológico desses dois pensadores. Ambos não desconsideravam a análise da sociedade do ponto de vista estrutural, mas também o faziam a partir da histórica e determinante relação que ocorre entre natureza e história, sociedade e indivíduo, política e economia.

As obras de Thompson foram bastante estudadas no Brasil nos anos 1970 e 1980, nem tanto pela educação, mas por outras áreas do conhecimento tendo como base a sua matriz marxista. Entretanto, na área da educação, nos primeiros anos do século XXI, o debate realizado em vários eventos, salas de aula e mesmo através de publicações fez recortes que tentam afastá-lo do campo da historiografia marxista.

As várias fontes adotadas por Thompson, particularmente nas suas obras “Senhores e Caçadores: a origem da lei negra” (1987) e “Costumes em Comum” (1998) pode ser o viés que leva a essa tentativa de deslocá-lo de um campo a outro, contudo, lendo de outra forma, que é a que me interessa neste trabalho, é possível inferir que a utilização de inventários, questionários, entrevistas, epístolas e fotografias utilizadas para caracterizar a formação dos operários ingleses tem fundamentado como a epistemologia marxista e o método “materialismo histórico” apreendem os diferentes níveis da produção da realidade objetiva e subjetiva, desde fontes diversificadas existentes, sem dissociar do processo de construção da história as práticas individual e coletiva existentes em dado momento do desenvolvimento do capitalismo.

Além das análises do processo histórico de construção da cultura dos costumes, Thompson dedicou-se a tornar mais substancial e consistente as análises sobre as consequências do desenvolvimento do capitalismo agrário, em que o cercamento materializava a perda dos usos do direito comum.

O direito comum, que em termos vagos era vizinho da residência, era direito local. Por isso, era igualmente um poder para excluir estranhos. (Thompson,

1998, p.149).

De forma magistral, esse pensador inglês constrói sua narrativa sobre a cultura popular tradicional, traduzindo a singularidade das formas societárias que vão sendo obscurecidas pelo mercado, pelo processo de monetarização ou mercantilização das relações sociais e da relação dos homens e mulheres com a terra. O tratamento dispensado por ele às fontes tão diversificadas permitiu ter como resultado em termos de historiografia uma profunda compreensão sobre a história construída pelos que lutam pelos seus direitos, que usam suas práticas de organização em defesa de suas formas de expressão cultural, incluindo aí o trabalho, a circulação dos mantimentos, das mercadorias, as trocas simbólicas que fortalecem os usos e os costumes.

Todo esse complexo de elementos culturais vai se transformar, como mostra Thompson, na medida em que um processo muito mais amplo e irreversível se objetiva ao se desenvolver o capitalismo destruindo a resistência dos operários e modificando a sua existência material, à revelia dos seus anseios e de suas práticas culturais. Evidentemente, há de ser contextualizada cada realidade.

Por exemplo, no conjunto das análises que faço articulando educação e desenvolvimento territorial se destacam os projetos educativos de formação de jovens articulados com a categoria desenvolvimento territorial. Por isso, a opção por Pistrak e Freire como referências prioritárias para a análise realizada.

Pistrak pensou uma educação para o território russo no interior de uma sociedade socialista pós-revolucionária, com um novo grupo assumindo a hegemonia. Nesta tese estarei analisando uma experiência de arranjo territorial para oferta de projetos educacionais para a sua população dentro de um sistema capitalista e não socialista, como o contexto de Pistrak, mas igualmente necessitado de reflexão. Pistrak analisava um território com poder político e econômico renovado após a revolução bolchevique; eu analiso uma experiência em um território em que os alicerces político-econômicos estão baseando as políticas educacionais por toda sua história, desde a chegada ali, dos colonizadores.

Tive a oportunidade de aprofundar alguns estudos sobre a “restrita” obra de Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) na disciplina “História Geral da Educação e da Pedagogia” que cursei na Faculdade de Educação da Unicamp, no segundo semestre de 2010. Não são muitos os textos sobre esse autor, que teve uma atuação na educação russa nos primeiros anos

em que o novo grupo hegemônico assumia o poder, mas pude ler obras de Tragtenberg e dois de seus livros mais recentemente traduzidos e publicados no país para melhor entender o que propunha.

Pistrak acreditava que uma questão fundamental que devia ser observada no processo educativo estava relacionada com os objetivos que se deseje alcançar. Para ele, no bojo da chegada da classe trabalhadora na Rússia ao poder, a sociedade precisava formar um novo homem para uma nova sociedade, o que requeria uma nova educação. Na sua visão, a educação do grupo hegemônico vencido “era inadequada para formar cidadãos ativos e participantes da vida social”. (Tragtenberg, 1989, p.7). Defendia que a escola deveria se moldar às necessidades dos tempos presentes.

Pois a escola não é algo absoluto como ainda pensa o magistério formado na pedagogia pré-revolucionária; a escola não pode ter objetivos absolutos de formação, objetivos prementes dados de criação da personalidade harmônica; (...) A escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo do seu século. (Pistrak, 2009, p. 115)

Comentando a obra de Pistrak, Tragtenberg diz que suas ideias precisam ser contextualizadas com essa nova hegemonia dos trabalhadores na Rússia, sendo que a educação, nesse contexto necessitava formar homens para aquela nova realidade. Por isso enfatizava a importância do presente em detrimento do passado.

A visão educacional de Pistrak é concomitante ao período de ascensão das massas na Revolução Russa, a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo. (Tragtenberg: 1989, p. 8).

A sua defesa pelo presente e futuro geram críticas no sentido de ambos os tempos históricos terem sua história fincada no passado, entretanto, ao que tudo indica os seus pressupostos estavam embasados na crença de que essa nova escola implicaria uma nova teoria e não o uso da teoria que fundamentava a escola, que por sua vez formava os trabalhadores para se submeterem ao regime de exploração, subservientemente. A teoria anterior não daria sustentabilidade ao novo projeto político porque o novo teria que se fundamentar e ser construído

no estudo das relações do homem com a realidade atual e na autorregulação dos alunos. Uma vez que a realidade atual se dá na forma de luta de classes, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela – daí a necessidade de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ele e, por sua vez, reorganizando-se. (Tragtenberg: 1981, p. 10)

Na nova pedagogia, os trabalhadores e alunos da escola assumiriam os diferentes tipos de tarefas, desde aquelas realizadas por dirigentes até as atividades de manutenção do prédio, por exemplo. Em relação ao conteúdo enfatizava a importância do mesmo ser articulado com a complexa realidade vigente.

A organização do programa de ensino, segundo Pistrak deve orientar-se através dos “complexos”<sup>7</sup>, cujo tema é escolhido segundo os objetivos da escola. O critério para seleção dos temas do complexo deve ser procurado no *plano social* e não no plano meramente pedagógico. (Tragtenberg, 1981, p. 18)

As ideias desenvolvidas e defendidas por Pistrak requereriam a construção de uma nova teoria, assim, sinteticamente ele propunha: a) uma escola dos trabalhadores para formar um novo homem para uma nova sociedade; uma escola onde não se ensinasse e se estudasse apenas conteúdos já sistematizados, mas que fosse um Centro de Vida do Estudante; uma escola onde o conteúdo estivesse articulado com a atividade produtiva, movimentos da sociedade e que possibilitasse interpretação da realidade; uma escola com auto-organização em sua gestão.

Os objetivos que os alunos devem atingir são não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela. A consequência é que os antigos métodos de ensino não podem mais servir, é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe, mas uma demonstração desse tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos do ensino por complexos, torna-se uma questão candente; a questão do método que agora se coloca não é simplesmente a questão de uma simulação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmicas recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia. (Pistrak, 2005, p. 34-35)

---

<sup>7</sup> O sistema de complexo temático foi desenvolvido por Pistrak (2000), educador russo que defendia à Revolução Socialista e propunha a organização do trabalho pedagógico através de um sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético pelo qual se estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak, deveria estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais. A seguir apresentaremos os argumentos que nos levam a propor o sistema de complexo temático para ser experimentado e avaliado pedagogicamente no currículo de formação de professores da FACED/UFBA. ([http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/539.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/539.htm))

As propostas de Pistrak assim como as ideias de Freire contribuem para a análise sobre as modalidades e concepções de educação implantada no território da Baixada Maranhense subsidiando a análise dos projetos CEMP e EJA Profissionalizante, que, de acordo com os seus proponentes estão embasados em referências condizentes com as que fundamentam a formação de um homem *omnilateral*, ou seja, a formação de um ser pensante, de um ser de ação e de emoção, que transforma a natureza circundante, que faz história e se compromete com a dinamização do mundo, com preservação do “meio ambiente” onde vive e com o qual se relaciona em todas as suas dimensões.

Freire apresenta em um amplo acervo teórico reflexões que apontam para a importância de uma educação que nasça e parta das necessidades populares como prática de liberdade e de emancipação das pessoas e não de categorias abstratas. Para ele, a educação requer, de forma permanente:

- a. cultivo da curiosidade;
- b. práticas horizontais mediadas pelo diálogo;
- c. atos de leitura do mundo;
- d. problematização desse mundo;
- e. ampliação do conhecimento que se detém sobre o mundo problematizado;
- f. interligação dos conteúdos apreendidos;
- g. compartilhamento do mundo conhecido a partir do processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Durante sua vida ele teve uma importância grande no campo da educação crítica defendendo um tipo de educação que valorizasse o conhecimento das pessoas mais pobres, menos escolarizadas e com menos acesso a bens e serviços. Ao mesmo tempo defendia que esse saber fosse expandido na mesma medida que permitisse ao educando não só conhecer o mundo, mas transformá-lo. Com essas defesas sempre teve aliados e adversários.

O pensamento de Freire reforça a compreensão de que a aprendizagem ocorre na convivência social de uns com os outros nos diversos meios onde interagem problematizando tudo o que existe na construção do conhecimento. Ele diz em sua obra mais famosa, *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968, que as pessoas têm conhecimento que não podem ser esquecidos no seu processo educativo e que o conhecimento se forma na relação que se tem no

e com o mundo circundante. Para ele, conhece-se o desconhecido a partir do já conhecido, sendo que o já conhecido do educando está centrado em sua própria realidade.

Ao criticar a educação denominada por ele de bancária, desvenda o fato de o professor ser visto como o único grande detentor de saberes, cabendo ao aluno o mero papel de “comportadamente” receber esse saber. O aluno era dessa forma tido como um copo vazio que deveria ser preenchido pelo professor. Aos poucos ele foi demonstrando que as camadas populares assim como as pessoas de um modo geral têm um conhecimento que deve ser amplamente considerado, desde a sua forma particular de perceberem o mundo como as várias formas de manifestarem seu pensamento. Ocorre que esse jeito de ser nem sempre é aceito pela classe hegemônica. Como o conhecimento dessa classe apresenta-se historicamente sistematizado na forma escrita, não dominar o código escrito é significar estar irremediavelmente excluído do conhecimento dominante. Para Freire, apesar do reconhecimento da importância desse conhecimento, é a partir do conhecimento do educando que se irão construir os novos conhecimentos transformadores, que não apenas possibilitam o acesso ao domínio da língua escrita, mas libertam o homem no que se refere à compreensão da realidade, que também poderá vir a se transformar pela sua mediação. Ele diz, que

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida (...). A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 1985, p.79)

A educação problematizadora é um dos maiores legados desse pensador brasileiro e é adotada na minha tese para análise dos projetos educativos quando tento compreender de que forma os autores e gestores dos projetos problematizaram a realidade para tentar concebê-los. Ou se não o fizeram. Freire argumentava que a educação não pode temer o debate sobre o contraditório, a realidade existente que requer ser analisada de forma contínua, desde sua conjuntura até sua estrutura. A discussão que ocorre numa sala de aula, num auditório, num evento é extremamente criadora de conhecimentos e de possibilidades. Fugir à essa discussão é criar uma realidade que não tem base no concreto, ou seja, é criar uma farsa. (Freire, 1983)

Esse modelo de educação que cria a realidade fictícia, ou seja, falseada forja uma consciência submissa e pressupõe que quanto mais conhecimento se repassa ao outro mais ele aprende. Em sua obra enfatiza que é esse tipo de educação verticalizada que forma

Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo (...). A consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração, enchê-los de pedaços seus. (Freire, 2005, p. 71)

Neste texto eu abordarei a relação educando e população que educa nos lugares de vida e de trabalho já existentes no território, como por exemplo, um quintal produtivo de agricultor familiar ou uma agroindústria de polpas de alimentos. A análise requererá compreender os trabalhadores no campo não enquanto seres isolados, mas enquanto coletivos que precisam de outros trabalhadores (homens e mulheres) para sobreviverem. Sujeitos da história que cultivam valores, combatem o individualismo e o egoísmo e que reforçam a solidariedade e a partilha. É à medida que as pessoas se distanciam dessas ideias e passam a se alimentar de outras que tendem a competir uns com os outros em busca do melhor espaço, do melhor emprego, da melhor chance na vida e no mercado e que, quase sempre, são submetidos a um comando “superior”.

Os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão, com outro “conteúdo - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.” (Freire, 1985, p.35)

Defende esse pensador brasileiro que “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeitos de sua educação e ação” (Freire, 1979, p. 38). E esse destino para que se concretize requer uma prática pedagógica que possibilite a esse homem e mulher, desde a mais tenra idade o exercício do diálogo e da reflexão, só possíveis num outro tipo de educação, por ele definida como libertadora, que

(...) É uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu descaramento.” (Freire, 1995, p.110)

Esse tipo de educação, que é emancipadora, ao contrário da outra que oprime e submete, é uma educação eminentemente popular, que soma à reflexão dos processos de libertação interior, via o conhecimento que se dá pela problematização dos conteúdos, possibilitando uma visão crítica de mundo. A consciência crítica “somente acontece com um processo educativo de conscientização” (Freire, 1979, p. 38). É uma educação de “caráter autenticamente reflexivo, que implica em atos permanentes de exposição da realidade”, que almeja o aprofundamento dos conteúdos voltados para a inserção crítica dos sujeitos na realidade circundante (Freire, 1970, 71). “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” (Freire, 1995, p.64)

Por essa ideia de continuidade é que privado da escolaridade, o ser humano não abdica de sua condição de produtor de saberes. Nesse sentido, Freire não considera a escola como a única produtora de conhecimentos, o que não é uma desvalorização da escola, mas apenas a desmistificação da mesma. Essa defesa que Freire fez desde os anos 1960 e por toda segunda metade do século XX hoje é pauta de discussões e fomenta a elaboração de políticas educacionais em vários países do mundo, como pude constatar durante minha pesquisa na Espanha.

Após sua morte, com o acirramento da crise do capitalismo nos países desenvolvidos principalmente nos últimos dez anos deste século XXI, suas ideias tomam mais força na medida em que a crítica à educação neoliberal e ao ambiente educacional da globalização que corrobora a construção de um conhecimento que uniformiza os saberes e o comodismo das pessoas requer outro tipo de conhecimento refletido desde as bases que sustentam a concentração de renda, que tem alimentado problemas sociais como o desemprego, a fome, a queda da qualidade de vida também nos países mais ricos. Uma educação que discuta possibilidades de enfrentamento, não apenas como soluções para problemas individuais, mas como construção de possibilidades coletivas.

Retomar as propostas filosóficas e metodológicas de Paulo Freire, num momento de abandono de toda a crítica e de alternativas, para nos concentrarmos no acontecer das coisas, tal como elas são, parece ser uma aposta que pode reinventar algo que já existe. (...)

Em nossa opinião, Freire é hoje uma referência indispensável para entender como e porquê a educação é e deve continuar a ser um elemento de mudança e transformação social. Além do mais, a sua filosofia possibilita construir modelos educativos que nos permitem ir ao encontro dos outros: um encontro fértil para refletir sobre as nossas condições de vida. (Villegas, 2007, p.12)

Freire defendeu na contramão da educação bancária verticalizada uma relação horizontal nos espaços de construção de conhecimento argumentando que na relação autoritária as pessoas são convidadas a obedecer e não a pensar; são convidadas a transferir a responsabilidade para outras pessoas que dão as ordens e que supostamente possuem o conhecimento que justificaria essa ordem. Essa relação autoritária é antipedagógica e antidemocrática. Em primeiro lugar, porque impossibilita o diálogo, condição importante para que ocorra a construção de um novo saber a partir de diferentes conhecimentos e pontos de vista existentes. Em segundo lugar, porque a relação vertical, que é autoritária faz de uns sujeitos e de outros objetos na construção da história.

Argumenta ainda que a atitude autoritária está profundamente enraizada no educador espalhando pela sala de aula. Dessa forma, é necessário não só o conhecimento da importância do diálogo e da horizontalidade para uma prática educacional democrática e emancipadora, como também a mudança da postura autoritária que resulta de um processo formativo não democrático, dificultando a superação do autoritarismo. Não bastam os sujeitos da educação dizerem que mudaram, mas faz-se necessário que pratiquem essa mudança. Esse é o grande aprendizado; e, exercitar as posturas e procedimentos mais democráticos nos espaços em que estiver é um desafio continuado no seu processo de formação. Contudo, são esses exercícios que possibilitam a mudança de postura, facilitando a prática do diálogo, que é o “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. (Freire, 1983, p. 43)

E é esse diálogo na prática da Educação Libertadora que possibilita a docência, que decorre do ato dialógico de educar, ou seja, permite o encontro democrático da docência com a discência, ao mesmo tempo expandido a partir do conhecimento existente no entorno, e que precisa ser investigado, apreendido e reelaborado. Freire aponta que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: aquele em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o outro em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” Segundo ele, a docência e a pesquisa são indicotomizáveis no ciclo gnosiológico. (Freire, 1995, p.31)

Ele escolheu um campo para experimentar suas ideias, mas não as limitou a esse campo. Isso implica dizer que seu pensamento é atual para a realidade da educação desde a

mais tenra idade do educando infantil, onde a criança aprende, mediante o diálogo amoroso de um educador de Creche que ajuda a criar as pontes, a brincar, andar, falar, ouvir até o mais alto nível de escolarização, a pós-graduação, por exemplo, onde suas categorias são utilizadas para a análise de dados na pesquisa científica comprometida com a leitura e transformação do mundo pesquisado. Nesse sentido, destaco três categorias de análise adotadas e/ou desenvolvidas por Freire: acomodação, abstração e ad-miração.

Para ele, “a acomodação exige uma dose mínima de criticidade. O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo (...), como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática” (Freire, 1983, p. 82); e a abstração “é a operação pela qual o sujeito, num ato verdadeiramente cognoscente, como que retira o fato, o dado concreto do contexto real onde se dá e, no contexto teórico, submete-o à sua ad-miração”. (Freire, 2001, p. 44). Neste trabalho adotarei a categoria *ad-miração*. *Ad-mirar* “a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão.”. (Freire, 1985, p. 31)

Será utilizado o referencial freireano também para compreender como o conhecimento na Baixada Maranhense tem sido construído na relação das pessoas entre si e com o mundo, a partir da materialização das experiências do CEMP e da EJA Profissionalizante. Como para Freire a escola não é o único lugar de construção de conhecimento, pois privado da escolaridade o ser humano não abdica de sua condição de produtor de saberes adotarei esse pensador em algumas análises do projeto “CIP Jovem Cidadão”.

Devido ao fato dos projetos educativos desenvolvidos pelo Portal da Educação da Baixada Maranhense estarem relacionados também com o desenvolvimento territorial, trabalhei os conceitos de desenvolvimento local e de economia social, sobretudo a partir do pensamento latino-americano, entre os quais destaco Kruppa (2005); Singer (2005); Machado (2005), Arruda (2005), Nascimento (2005), Alonso (1999), Coraggio (2001), Mance (1999).

Ainda quando preparava o projeto de pesquisa dei-me conta de que precisava aprofundar algumas categorias que seriam adotadas na análise da minha tese, como descentralização, territorialização, municipalização e gestão educacional.

Portanto, foi atenta a essas necessidades, enquanto pesquisadora, que fui desenvolvendo minha pesquisa e a revisão teórica e conceitual que respaldam minha elaboração final. Toda a tese está dividida em quatro partes, nas quais método, categorias, referencial teórico, pesquisa de campo e defesa de teses se fundem. As partes são totalidades na totalidade de um fragmento da sociedade brasileira globalizada pesquisada.

A primeira parte trata das interrelações sociopolíticas e econômicas na realidade maranhense. É uma elaboração longa em que com lupas diversas, mas com foco definido admiro a Baixada Maranhense esmiuçando muitos dos seus fragmentos que vão sendo analisados para depois serem reconstruídos, reintegrados e utilizados no contexto e cenário na minha argumentação. Nessa região, destaco o Território Campos e Lagos (TCL), sua história e as instituições e movimentos ali fomentados na última década, inclusive o Portal da Educação e os Fóruns da Juventude, cujas lideranças e integrantes são também sujeitos da história recente em que sua população se enredou. Ao contar um pouco da história dos Fóruns da Juventude, com o objetivo de traçar o perfil desse movimento juvenil no TCL, aproveito a oportunidade para situá-lo no interior de outros movimentos juvenis que nascem mais fortemente a partir da própria construção dessa categoria e dos fundamentos que subsidiam pesquisas relacionadas às gerações jovens a partir da metade do século passado. Algumas das referências que fundamentam essas pesquisas sobre juventude não são as mesmas que adoto na análise global do meu trabalho, mas em alguns momentos serão citadas, apenas para efeito de registro.

Na segunda parte do texto descrevo com muitos detalhes três projetos relevantes implantados no TCL, sob a coordenação compartilhada do Portal da Educação, Instituto Formação, Fóruns da Juventude, entre outros. Essa parte conterá conteúdos, relatos e explicações importantes para a parte final do trabalho, mas também já apresentam conclusões, indicam possibilidades e revelam desafios.

Na parte três aprofundo mais detalhadamente conceitos e políticas como territorialização, federalismo, gestão, ação inter e intrasetorial e política educacional. Finalizo, a partir de toda argamassa e argumentações anteriores, sintetizando minha tese sobre arranjos e redes de educação que fomentam o desenvolvimento territorial, para além do horizonte do mercado e das oligarquias.

## PARTE I – INTERRELAÇÕES SÓCIO-POLÍTICO-ECONÔMICAS NA REALIDADE MARANHENSE

*Ad - mirar a realidade significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos perceptíveis.*  
Paulo Freire

É difícil construir possibilidades de desenvolvimento social e humano em realidades onde a escassez predomina, mas compreendo ser possível! Entretanto, é difícil compreender a longevidade da pobreza em contextos potencialmente ricos! Nesta pesquisa, a proposta foi redirecionar o meu olhar para identificar além das causas, as possibilidades de construção de outra realidade possível na Baixada Maranhense analisando as variáveis diversificadas desse desafio.

Para a contextualização do Maranhão dispus de dados que apresentam grau de confiabilidade razoável, considerando que são as fontes produzidas pelo IBGE, IPEA, Atlas do Desenvolvimento Humano, Ministério da Educação, INEP, Ministério das Cidades e MDA. Além disso, utilizei dados da bibliografia existente impressa e virtualmente divulgada e das pesquisas que realizo na região, desde 2003, nas quais foram coletadas informações de caráter quantitativo e qualitativo, que ampliam a compreensão dessa realidade.

A escolha da Baixada Maranhense onde a pesquisa de campo foi realizada foi fundamentada em dados empíricos, de caráter histórico - social e também pedagógico, com o entendimento de que nessa região concentram-se municípios mais antigos, fundados no século XVII, convivendo com municípios mais novos, criados a partir de 1994 em um contexto de escassez que se alicerça nos históricos vazios de políticas estruturantes voltadas para as camadas mais empobrecidas da população ali nascida.

Ao longo da pesquisa tentei abstrair do concreto essa realidade cruzando-a com alguns projetos de educação e desenvolvimento territorial materializados na última década, por meio de um conjunto de sujeitos endógenos e exógenos que optaram politicamente por ali agirem, atuarem. Por isso mesmo, apesar do resgate de reflexões e dados mais remotos que faço, pela necessidade de compreensão da realidade apreendida, o tempo histórico em que essa realidade foi mais intensamente *ad-mirada* situa-se no período de 2000 a 2010, com incidência nos dias atuais.

## Capítulo 1. A escassez na abundância: as contradições da realidade de um povo empobrecido num território potencialmente rico

*Aos ricos, abundância.  
Aos pobres, escassez.*

O Maranhão é o segundo maior estado do Nordeste em área geográfica (331 935,507 km<sup>2</sup>) e o décimo mais populoso do Brasil, de um total de 27, incluindo o Distrito Federal, com 6.772.000 habitantes, o que corresponde a 3,7% da população brasileira. Tem percentualmente a maior população rural do Brasil, com 36,93% de seu total de habitantes vivendo no campo, sendo 91,9% dessas pessoas nascidas nesse estado. Boa parte da sua área rural, sobretudo mais ao norte é constituída por comunidades quilombolas onde vivem homens e mulheres trabalhadores descendentes de africanos, que foram trazidos para o Brasil no período da escravidão. A distribuição populacional no estado indica que somente a partir de 1996 foi se alterando a relação entre a população rural e urbana, pois até 1991, 60% dos maranhenses encontravam-se na zona rural.

Tabela 01 – Dados da População do Maranhão – Censo 2010

ITENS	DADOS	
População	6.569.683	
População masculina	3.258.860	49,6
População feminina	3.320.823	50,6
População urbana	4.143.728	63,07
População rural	2.425.953	36,93

Fonte: IBGE, 2011

Do ponto de vista econômico, o IBGE, a partir de dados trabalhados do Censo de 2010, identificou no Brasil 8,5% da sua população, ou seja, 16.267.197 pessoas vivendo com renda per capita mensal de até R\$ 70,00<sup>8</sup>. Desse total, 59,1% (9,61 milhões) viviam no Nordeste e 56,4% na área rural, com renda delimitada na linha de pobreza. O conceito de

---

<sup>8</sup> Esse é o valor definido pelo governo brasileiro que serve como referência do programa Brasil sem Miséria, para Bolsa Família. (2012).

pobreza adotado pelo IBGE é referenciado nos documentos que apresentam as definições dos organismos multilaterais que compreendem como linha de pobreza, em países como o Brasil, aquela que situa famílias numa renda diária por pessoa igual ou inferior a 1 dólar. Nas economias do denominado primeiro mundo, o valor para definição da linha de pobreza é de 2 dólares (ONU, 1988).

Dos estados da federação brasileira, o Maranhão é o que detém o maior percentual de pessoas nessa situação, ou seja, mais de 26,3% da população do estado tem uma renda de até R\$ 70,00 por mês o que equivale à realidade da África do Sul. Logo à frente do Maranhão estão os estados do Piauí (21,6%) e Alagoas (20,5%). Em número absoluto, o primeiro lugar é ocupado pela Bahia, com 2,4 milhões de pessoas (17,7%) de toda a sua população na linha da pobreza.

Esses dados da “pobreza maranhense” não condizem com as condições naturais e de sua potencialidade, mas resultam dos cenários políticos e de modelos econômicos que perduram por mais de quatro séculos sem grandes mudanças de comando e de diretrizes, isto porque, do ponto de vista de sua localização e geografia é possível destacar mais potencialidades do que desafios ao seu desenvolvimento.

Esse estado possui atrativos turísticos de grande repercussão, como a Baía de São Marcos, onde está situada a Ilha do Maranhão e a capital São Luis; a Área de Proteção Ambiental das Reentrâncias Maranhenses, com a maior concentração de mangues do Brasil; o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses; 75% da área do Delta do Parnaíba; o Parque Estadual do Parcel de Manoel Luís, que tem o maior banco de corais da América Latina; a Reserva Biológica do Gurupi; o Parque Nacional da Chapada das Mesas; a Área de Proteção Ambiental da Baixada Maranhense; e o Parque Estadual do Mirador. Concentra ainda a diversidade de biomas existentes no Brasil, ricas bacias hidrográficas e não tem sido fortemente afetado pelos graves problemas causados pela seca, como ocorre em outros estados que compõem o semiárido nordestino.

Está inserido em três regiões hidrográficas, entre as 12 existentes no país: Tocantins-Araguaia, Parnaíba e Atlântico Nordeste Oriental, com armazenamento de águas subterrâneas. Cerca de 90% da região hidrográfica do Atlântico Nordeste Ocidental pertence ao estado, com área de 274.301km<sup>2</sup>, vazão média de 2.683 m<sup>3</sup>/s e vazão de estiagem de 328m<sup>3</sup>/s. (IBAMA, <http://www.ibama.gov.br/supes-ma/recursos-hidricos>)

Figura 01 – Mapa das Bacias Hidrográficas Brasileiras



Fonte: IBGE, 2010

Figura 02 – Bacias hidrográficas do Nordeste



Fonte: IBGE, 2010

Geográfica e culturalmente tem características do norte, nordeste e centro oeste do Brasil, localizando-se na parte mais ao norte do nordeste, numa área estratégica para exportação e importação de matéria prima e manufaturas. Tem o segundo maior litoral do país onde se localiza a sua segunda área marítima mais profunda. O Porto do Itaqui, em São Luis, tem canal de acesso para atracação de navios com profundidade natural mínima de aproximadamente 27 metros e largura de até 1,8Km.

Figura 03 – Mapa de fluxo do Porto do Itaqui



Fonte: <https://www.google.com.br/>

Esse complexo portuário integra três terminais: Itaqui, Ponta da Madeira e Alumar, sendo responsável por mais de 50% da movimentação de cargas via marítima das regiões Nordeste e Norte, com exportações de alumínio, ferro, soja e manganês, que em média tem transações em torno de US\$ 2,8 bilhões, nos seguintes percentuais: ferro fundido: 29%, alumínio e suas ligas: 23%, minério de ferro: 23%, Soja: 15%, alumina calcinada: 6%, outros: 4%. Nas suas operações de importação movimenta em torno de US\$ 4,1 bilhões, com produtos como óleo diesel: 71%, querosene de aviação: 11%, adubos e fertilizantes: 6%, produtos das indústrias químicas: 3%, locomotivas e suas partes: 2%, outros: 7%. (Francisco, 2011)

Figura 04 – Navio atracado no Porto do Itaqui



Fonte: <https://www.google.com.br/>

A Baixada Maranhense, localizada a noroeste do estado, uma das mais antigas dessa unidade federativa é a sua região que apresenta os mais baixos indicadores de desenvolvimento humano (IDH). Começou a ser colonizada ainda no século XVII, em 1621, nove anos após a fundação de São Luís, em 1612, com a Capitania Secundária Cumã, que deu origem a cidades como São Bento<sup>9</sup>, onde parte desta pesquisa foi realizada.

---

<sup>9</sup> Alcântara foi criada em 1640, a cidade de Viana, em 1757, Guimarães, 1758. Vitória do Mearim, apesar de oficialmente ter sido criada em 1833, contava, desde o século XVII, com a presença de colonizadores que habitavam no que hoje constitui sua demarcação territorial.

Figura 05 – Localização da Baixada Maranhense



Fonte: Wikipedia

É caracterizada por uma complexa interface de ecossistemas, desde os campos aluviais, manguezais, floresta de várzea, densas florestas de galeria até extensas áreas de babaçuais, nas quais abriga rica flora e fauna terrestre e aquática, com um representativo número de espécies raras e muitas aves litorâneas e migratórias continentais. Constituí-se por terras planas, que apesar de sua riqueza por possuir o maior conjunto de bacias lacustres do nordeste brasileiro, apresenta baixa fertilidade natural, o que a torna vulnerável e desafiadora pela sua complexidade ecológica, que está associada à dinâmica dos períodos em que chove e que não chove, o que caracteriza a Baixada como uma área de forte sazonalidade. (Maranhão, 1991)

Historicamente o descaso com o seu desenvolvimento foi preponderante criando as condições para produção e reprodução das desigualdades que alicerçaram o fosso que separa a minoria detentora do conhecimento e do poder político, econômico e jurídico, da maioria que não teve garantida oportunidades de desenvolvimento e que foi marginalizada do ponto de vista da fruição de bens materiais e culturais e de alternativas de desenvolvimento pessoal e econômico, apesar dessa maioria usufruir da riqueza de suas práticas tradicionais que lhe possibilita a subsistência nas suas dimensões material e simbólica,.

Figura 06 – Mapa da Baixada Maranhense



Fonte: <http://www.edificaz.com.br/>

Embora a história seja dinâmica e muitos cenários em suas diferentes dimensões tenham se modificado ao longo dos tempos, a Baixada Maranhense do século XXI reproduz nos dias atuais o paradigma colonial presente desde os primórdios de sua história, inclusive sob a regência do Império e mesmo da República, não possibilitando ao seu povo desenvolver-se, desenvolvendo-a.

A economia da Baixada Maranhense, seguindo a vivida por todo o resto da América Portuguesa desde sua história colonial, e continuada por todo o período imperial, caracterizou-se pela cisão das atividades agrícolas. De um lado, a monocultura, grande lavoura com objetivo exportador, determinante de todo um contexto político-social. Do outro, a pequena lavoura, diversificada, determinada e condicionada aos interesses dos grandes latifundiários.

Tanto a agricultura de exportação quanto a de subsistência se caracterizaram por ínfimo nível tecnológico. Mesmo na fase de maior crescimento em que o Maranhão figurou como grande exportador não foram usadas mais que as técnicas rudimentares conhecidas nos primórdios de sua colonização. Uma ou outra melhoria não significou um desenvolvimento agrícola qualitativo (Lacroix, 1982, p.26).

Ao se pesquisar os dados mais recentes interligados com esses mais antigos é possível confirmar de forma contundente essa história que é ao mesmo tempo remota e atual. Iniciada com massacre e escravidão de índios, continuada com as ações dos bandeirantes e religiosos, principalmente os jesuítas, e mantida com as lutas pela terra que provocam mortes nos conflitos ainda existentes. O país gradualmente institucionalizou e naturalizou a morte e o abandono de índios, negros e trabalhadores rurais pobres de todas as cores. Parte dessas

atitudes e do atraso vigente se deve às práticas colonialistas e oligárquicas que se estendem secularmente.

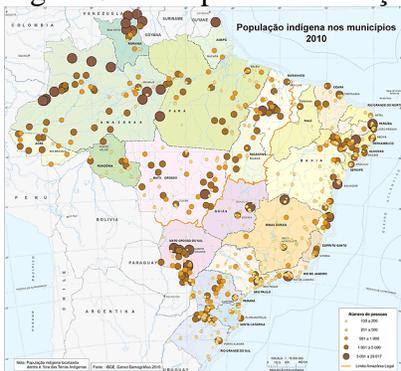
E é no Maranhão, que persiste a mais longa oligarquia familiar do país, com aproximadamente meio século de poder político e cujo principal representante, o Ex-Presidente do Brasil José Sarney, é natural da própria Baixada Maranhense, da cidade de Pinheiro<sup>10</sup>, sobre a qual o referido político refere-se explicando a sua fundação e a forma como se deram as lutas iniciais por lá existentes:

Data da metade do Século XVII. Sua primeira ocupação é a dos padres que na Baixada possuíam fazendas, principalmente os jesuítas, que construíam “oratórios” nos primeiros aglomerados da gente que trabalhava com gado, lugares que depois seriam povoações, vilas e cidades. De Alcântara eles partiram boiadeiros e aventureiros, chegando, primeiro, aos campos de São Bento. Em Pinheiro, quando ali montou casa e curral Inácio José Pinheiro, já encontraram os índios gamelas, e com eles disputaram a propriedade da terra. (Sarney, in: Viveiros, 2007)

Nesta breve citação, Sarney revela, em obra de Viveiros, mesmo que não intencionalmente para explicitá-lo criticamente, o modelo de desenvolvimento agrário existente no Maranhão, desde a origem da ocupação da região pelos colonizadores, modelo esse, que enquanto governador (1966-1971) foi um dos que contribuiu para sua manutenção.

De fato, em 1612 a população indígena do Maranhão era estimada em cerca de 250 mil. Sobrevivem na atualidade em torno de 12 mil, agrupados em nove povos, divididos em dois troncos linguísticos: o Tupi-Guarani do qual fazem parte os Guajajara, Tambémé, Urubu-Kaapor e Guajá; e o Timbira, constituído pelos Kanela, Krikati e Gavião.

Figura 07 – Mapa da localização dos índios no Brasil e fronteiras



Fonte: IBGE, 2010

Segundo o Censo realizado no país em 2010, 896 mil pessoas se declararam

<sup>10</sup> Há historiadores que registram a naturalidade de José Sarney da cidade de São Bento. Ele se diz natural de Pinheiro.

indígenas. No Censo de 2000 foram mapeados apenas 294 mil indígenas. Há de se perguntar por que as populações indígenas e negras no país aumentaram no último censo. Os dados atuais se baseiam na concepção adotada nas pesquisas do IBGE, de que é considerada população indígena todos que se autodeclararam como tal, da mesma forma como ocorre com outras raças e etnias. Para que os descendentes indígenas se autodeclarassem como índios, diferente do que ocorreu em outros censos, a hipótese mais confirmada é a de que isso foi possível mediante, primeiro, a garantia mais contundente de direitos aos índios na constituição de 1988, que ocasionou alguns avanços nas últimas duas décadas e, segundo, a implantação de políticas sociais compensatórias, na primeira década do século XXI. Dessa forma, é possível compreender como diante de tantos conflitos ainda existentes, o número dos indígenas no Brasil quase que triplicou.

Tabela 02 – Dados da População Indígena no Brasil

**População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio – Brasil - 2010**

Localização do domicílio	População indígena por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Total	896 917	324 834	572 083
Terras Indígenas	517 383	25 963	491 420
Fora de Terras Indígenas	379 534	298 871	80 663

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A sobrevivência dos índios, contudo, não tem sido fácil no Brasil e no Maranhão cinco séculos depois da chegada dos europeus, numa realidade em que houve e ainda há diversas tentativas das forças hegemônicas e religiosas tornarem-lhes submetidos ao seu comando e ou mesmo exterminá-los. Ainda no século XVII, os jesuítas almejavam colonizar o Maranhão com o trabalho escravo dos índios, o que fez com que houvesse deslocamento de povos indígenas por diversas áreas, como por exemplo, Guajajara, ao longo dos rios Pindaré e Mearim; Tabajara, no Mearim; e Tupinambá, no litoral. (Costa, 1982).

O município de Viana teve sua origem em meados do século XVII, na aldeia Guajajara de Maracu, quando o jesuíta Padre Pedrosa enviou índios Guajaras da aldeia do Itaqui para o local onde fixou a aldeia de Maracu, começando a ser povoada pelos missionários da Companhia de Jesus na maioria portugueses, ainda no ano de 1709. (Ribeiro & Correa, 2005)

Nessa região é possível encontrar facilmente os descendentes de povos indígenas que ali viveram nos anos remotos dessa história até dias não muito distantes. Eles fazem parte da composição de uma rica miscigenação existente nas cidades que a compõem. Entretanto, os quase doze mil índios sobreviventes não estão na parte da Baixada pesquisada, mas ocupam outras regiões do estado.

Das quinze áreas indígenas do Maranhão, seis estão incluídas hoje no chamado “corredor Carajás”, uma extensão de terras que se estendem por uma faixa de 10 milhões e 500 mil hectares ao longo da ferrovia Carajás, de Marabá até São Luís. (Pedrosa, 2000)

Um pedaço da Baixada viu chegar e se instalar essa ferrovia, construída no período de 1982 a 1985 e inaugurada pelo Governo Figueiredo. É por esses trilhos que a empresa Vale transporta minérios extraídos no Pará, para exportação pelo Porto do Itaqui. Grandes projetos como esse, contudo, nunca chegam para beneficiar populações que permanecem (vivem) nos lugares onde se instalam. Quem implanta os megaempreendimentos, quer sejam de iniciativa privada ou pública, não tem a intenção de sentir e proteger o tecido humano nativo, usualmente invadido e permanentemente violentado.

É dessa forma que as condições de precariedade e pobreza entre as pessoas que nasceram e vivem nas áreas mais rurais foram se agravando ao longo dos séculos, mesmo com alguns investimentos realizados. No Maranhão,

o extermínio dos índios não é velado, pois eles perambulam pelos centros urbanos vizinhos aos seus territórios, exibindo a miséria e o flagelo do alcoolismo, da prostituição e das doenças que hoje se abate sobre os verdadeiros donos das terras brasileiras. Somente os Tenetehara, os Canela, os Krikati e os Gavião sobreviveram à colonização no Estado (Feitosa, 2001).

O resgate desses antecedentes históricos pode parecer supérfluo para um tema que urge ser do presente para tentar modificar o presente e o futuro; entretanto, é importante a compreensão da construção histórica da apropriação da terra no Maranhão, ao mesmo tempo em que é necessário compreender as razões de, em pleno século XXI, a terra continuar sendo tema de conflito e a falta da titulação da mesma ser razão para o não desenvolvimento de milhares de trabalhadores que nela vivem como suas, sem dela usufruírem adequadamente por não estarem legalizadas. São terras com posse legítima, mas não legalizadas. Para Thompson

Uma autoridade em direito rural sugere que os direitos comuns surgiram

como direitos consuetudinários associados ao sistema de agricultura praticado nas comunidades primitivas das vilas. (1998, p.106).

No caso do Brasil, o sistema das capitânicas hereditárias consagrou um modo “legal” de apropriação privada de terras comunais. Os primeiros habitantes das terras brasileiras foram os indígenas; entretanto, aos olhos dos colonizadores, eles deixaram de ser donos e passaram a ser incluídos como parte de suas posses, sendo por isso, em incontáveis casos, escravizados para realizarem os trabalhos necessários para o cultivo da terra e para a extração de recursos naturais.

Essa expropriação das riquezas no estado e na Baixada Maranhense ocorrida desde a vinda dos franceses em 1612 e dos portugueses dois anos depois está amplamente registrada e não será aqui aprofundada, pois a intenção é justamente resgatar a lógica que permeia o modelo de desenvolvimento do Maranhão e não contar essa longa história.

Nessa breve retomada, alguns fatos pontuais são resgatados para fundamentar argumentações da segunda parte deste texto. Por exemplo, há quase cinco séculos foi grande o desmatamento das florestas para extração do pau-brasil exportado intensamente para a Europa. Na sequência, com as grandes plantações de cana e algodão ocorreu o mesmo, assim como ocorreria com os frutos da mata secundária que se desenvolveu após a expropriação da riqueza das florestas nativas: o babaçu. Exportaram (como ainda exportam) matéria prima e importam produtos manufaturados.

O valor da Baixada Maranhense, como o de qualquer outra comunidade colonial, consistiu em ser (...) em meados do século XVIII, tanto exportadora de matéria-prima, quanto também consumidora dos produtos manufaturados ingleses. (Lacroix, 1982, p. 24).

Os fatos decorrentes da expansão do capitalismo concorrencial nas colônias, que acontecia ao mesmo tempo em que se fortalecia o capitalismo industrial na Europa, explicitam a lógica que prevaleceu nesse contexto durante os períodos da história colonial e imperialista, estando a Baixada sempre a reboque, assim como o próprio país esteve em um estágio anterior ao dos países desenvolvidos. À medida que pesquiso a história maranhense e busco *ad mirar* essa realidade, para apreendê-la e melhor compreendê-la, evidencio no passado e no presente a existência de elementos predominantes do paradigma colonial, de consolidação de uma cultura de costumes arraigada a um modelo de desenvolvimento do capitalismo agrário, em que o cercamento materializa a perda dos usos do direito comum.

Ao tirar as terras comunais dos pobres, os cercamentos os transformaram em estranhos em sua própria terra. (Thompson, 1998, p.149).

E é a partir desses paradigmas e referências que analiso a exclusão dos mais pobres no Maranhão, onde a terra é arrancada dos braços e pernas de trabalhadores simples e comuns agredindo-lhes em suas dimensões moral e física. Esse tipo de realidade acirrou problemas agrários e alimentou a partir do século XX a história dos confrontos entre trabalhadores rurais, considerado como os antigos posseiros e os novos invasores de terra, ou seja, os futuros fazendeiros conhecidos como grileiros. Passado e presente tangenciado pela mesma dinâmica política, apesar de alguns ingredientes diferentes na composição de cada período. No século XX havia a necessidade de ocupação de terras no Norte do país. Hoje, existe a necessidade de aumento do Produto Interno Bruto (PIB) via participação intensa do agronegócio. Em ambos os momentos, o trabalhador rural torna-se invisível e, se incomodado com a situação reage, passa a ser um empecilho, um vândalo, um bandido.

Assim, as revoltas de povos indígenas que se multiplicam em 2013 em todo o país, sobretudo na região central e norte, não são resultados apenas de interesses obscuros que os insuflam para pressão e desestabilização do Governo Federal, por exemplo, mas também são movimentos que têm a oportunidade de expressarem insatisfações contidas e acumuladas por séculos. Evidentemente, somente em regimes democráticos e abertos é possível que esses movimentos, tradicionalmente reprimidos pela força do poder hegemônico, se manifestem à medida que vão se emancipando e tendo assegurado o direito de exercer sua plena cidadania.

De todo modo, quem mais sofre as consequências das intermináveis batalhas são os mais pobres, cuja maioria é constituída pelos negros, mas também pelos índios e por brancos e mestiços que descendem de antigos posseiros, quer estejam habitando nas florestas, nas margens dos rios ou em comunidades quilombolas, estas últimas espalhadas também pela Baixada Maranhense.

Nos dados coletados nesta e em outras pesquisas é possível identificar facilmente que os primeiros trabalhadores negros chegaram ao Maranhão para o trabalho escravo ainda no século XVII, mas somente no final do século XVIII se consolida a escravidão no campo, principalmente nas fazendas de cana de açúcar e de algodão. (Assunção, 1996, p. 434). É registrada a existência de quilombos no Maranhão desde o início do século XVIII.

Apesar de não ter conseguido dados para quantificar precisamente quantos foram os existentes no período que vai do início da escravidão até a sua abolição, há informações que demonstram que a maioria das fazendas tinha quilombos em suas proximidades. Era comum, principalmente na primeira metade do século XIX, que pequenos grupos de escravos fugidos se escondessem nas matas que cercavam as propriedades. Essas fugas ocorriam em locais que reuniam um bom número de fazendas e escravos, como Alcântara, Viana, Vitória do Mearim, Itapecuru-Mirim, Rosário e Manga do Iguará. Em Olinda Nova do Maranhão, município novo localizado nas imediações de Viana, existe um grande lago onde antes havia uma fazenda que emergiu. Nessa fazenda viviam os negros que a herdaram. Não existem detalhes sobre o que ocorreu com os quilombolas quando houve a inundação pelas águas do pântano, na grande enchente que ocorreu na região no início do século XX, mas ficou um inédito quilombo, que é um sítio arqueológico submerso no meio da Baixada Maranhense.

Diante da multiplicação dos quilombos, as autoridades do Estado organizaram vários tipos de forças policiais para enfrentá-los. Governos e fazendeiros contavam com os serviços dos capitães do mato para combatê-los, não muito diferente do que ainda ocorre em pleno século XXI nas áreas quilombolas e reservas indígenas em que fazendeiros disputam com negros e índios a posse da terra com armas de fogo e nos tribunais. Todavia, mesmo com o poder hegemônico espreado em todos os níveis desde as mãos dos fazendeiros, eles não conseguem conter e desarticular os movimentos sociais. Os seus empregados, advogados, soldados, capitães do mato e juízes aliados, tanto nos primórdios da colonização como nos tempos contemporâneos, sempre foram em número insuficiente diante de focos de lutas que se multiplicam em um país da dimensão do Brasil. Mesmo que essas lutas demorem a ter resultados positivos por parte de quem as empreendem em áreas mais centrais ou naquelas mais isoladas como a Baixada Maranhense.

Em vários quilombos, os trabalhadores que tinham fugido do trabalho escravo dedicavam-se à agricultura e ao garimpo. Eles trocavam ouro e parte da produção agrícola (fumo e algodão) por produtos industrializados, como armas. Esse era o caso dos habitantes dos quilombos da região de Turiaçu, próxima da Baixada e que faz fronteira com as terras do Pará. Eles se dedicavam às atividades como caça, pesca, extrativismo, criação de gado, agricultura de subsistência, produção de fumo e algodão, além de se envolverem com a extração de ouro nos garimpos. Mesclavam a cultura do cultivo dominada pelos índios com

as formas de trabalho da época da escravidão com as atividades que iam surgindo a partir das novas descobertas na Amazônia de jazidas de ouro e de outros minérios. Essas atividades, entretanto, não foram potencializadas pelo Governo com qualificação dos trabalhadores, assistência técnica e apoio financeiro para, a partir desse “circuito dinamizador”, desenvolver com mais qualidade a produção primária e dessa forma poderem aumentar a sua qualidade de vida.

As pesquisas registradas em ampla bibliografia demonstram que logo após a lei de 1888 os negros que não fugiram e somente ‘se tornaram livres’ com o ato da Princesa Isabel tiveram uma liberdade simbólica, que não lhes possibilitou condições de existência digna, a maioria permanecendo sem nada material. Nessa situação, muitos continuaram dependentes dos fazendeiros, alimentando outro tipo de cativo e submetidos a novos modelos de trabalho igualmente precarizados e desumanos. Continuaram trabalhando por casa e gastando o virtual salário nas compras feitas no comércio da fazenda, ou da comunidade, o que é muito similar ao modelo do trabalho análogo à escravidão em canaviais, fazendas e carvoarias, que tem sido divulgado e combatido pelo Ministério do Trabalho, nestas décadas iniciais do século XXI.

A Baixada Maranhense foi uma das regiões do país que mais “exportou” jovens trabalhadores para fazendas e carvoarias do sudeste, centro oeste e mesmo norte brasileiro. Ainda são muitos aqueles que se encontram nessa situação, apesar do combate mais recente a esse tipo de relação de exploração<sup>11</sup>, por parte do Governo Federal, a partir de denúncias permanentes feitas pela sociedade civil.

O Estado brasileiro só se moveu para combater o trabalho escravo empurrado pela sociedade civil. Entre as primeiras denúncias feitas por dom Pedro Casaldáliga, então bispo de São Félix do Araguaia (MT) – em meio à ditadura militar, no início da década de 1970 – e o compromisso com a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da Organização dos

---

<sup>11</sup> Fazendas e hotel em MT vão para "lista negra" do trabalho escravo. Fonte: Só Notícias/Karoline Kuhn (<http://www.sonoticias.com.br/noticias/7/142555/fazendas-e-hotel-em-mt-vaio-para-lista-negra-do-trabalho-escravo>)

Pelo menos 124 funcionários de propriedades rurais e urbanas de Mato Grosso e que atuavam em condições características a de trabalho escravo, ano passado, foram resgatados em mais de dez municípios. Os "empregadores" foram autuados e fazem parte, agora, de uma relação nada agradável: a de uso da exploração do trabalho escravo, atualizada nesta semana pelo Ministério do Trabalho e Emprego e, conhecida como "lista suja". O maior caso foi identificado em Tapurah, onde uma fazenda foi inserida duas vezes por apresentar irregularidades. Na primeira, em julho de 2011, foram resgatados 44 funcionários e, na segunda, em dezembro, outros 9. Em Paranaíta, três fazendas foram autuadas, em uma foram 6 trabalhadores libertados, na outra, 10 e, na terceira, mais 6.

Estados Americanos (OEA) – em que o país reconheceu a existência da escravidão no seu território, em meados dos anos 1990 –, passaram-se quase 25 anos de silêncio e omissão por parte de governos e poderes públicos. (<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/trabalho-escravo/combate-ao-trabalho-escravo.aspx>)

Dados mais recentes indicam que “em 2010, foram resgatados 2.617 trabalhadores que estavam sendo explorados por grandes investidores do agronegócio, de acordo com dados da Secretaria de Inspeção do Trabalho nesse modelo de nova escravidão”. (<http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/trabalho-escravo> )

Assim vai sendo construída uma história em que as possibilidades de implantação de políticas econômicas e de desenvolvimento, quando implantadas pelo grupo no poder representante das elites e constituintes das oligarquias estão numa única via, a da garantia de direitos e de aumento de riquezas dos mais ricos. Por isso mesmo reveste-se, em muitos momentos dessa história, de figurinos talhados na perversidade. Considerando que o que ocorre hoje em dia decorre de atitudes moldadas na injustiça social, ao refletir sobre o passado é possível perceber que na fase da escravidão e da pós-escravidão esse sentido era ainda mais carregado de sofrimento. Quando foi assinada a Lei Áurea (1888), que em tese emanciparia os negros dos grilhões da escravatura, não existiu a liberdade adensada por ações que mitigassem amplamente a dor e o sofrimento, visto que o ocorrido na sequência foi desolador pelo abandono daqueles homens e mulheres que ficaram, como diriam os colonizadores portugueses, sem eira e nem beira. Em certa medida, ocorreu algo similar ao que se repetiria em décadas seguintes quando, hipoteticamente para amenizar o sofrimento dos colhedores de cana que desenvolviam suas atividades com grande precariedade e exploração, foram adquiridas máquinas sofisticadas excludentes da mão de obra humana. As máquinas tornaram desnecessário o trabalho do homem que foi excluído de alternativas diversas, ou seja, nem as relações precárias (indesejáveis) de trabalho e nem um modelo de trabalho em condições melhores passou a existir nas duas situações. As duas medidas, a da abolição da escravatura dos negros no final do Império e do fim do trabalho análogo à escravidão moderna visaram atender predominantemente ou quase exclusivamente aos interesses externos e ao agronegócio e não à humanização do sistema e da relação empregador x empregado, com garantias dignas de direitos e de melhor distribuição de renda. O mais importante nos dois casos foi a mercadoria e o acúmulo de riqueza e não o homem e a mulher que deveriam ser foco dessas melhorias. A máquina não foi introduzida

como possibilidade de humanização do trabalho, mas para substituir o trabalhador ficando o produto da terra e o seu uso apenas na mão de quem a ocupa e é beneficiado pelas políticas estruturantes de governos que subsidiam o maquinário, o crédito e a exportação.

E é nesse contexto que uma parte grande da população negra maranhense, que já carregava o ônus de ter vivido o período mais duro do desenvolvimento do capitalismo agrário com o trabalho forçado pelo regime da escravidão, tem para si negado o direito à terra enquanto grupo que foi submetido ao trabalho forçado, tendo sido esses trabalhadores os que, sistematicamente, por mais de três séculos (1530 – 1888), transformaram a riqueza que a terra proporciona em patrimônio líquido e em bens materiais e que, de forma injusta, por eles não foi e ainda não é compartilhada. Dessa riqueza, que produziram sem usufruir, assim como da terra onde se instalaram durante suas fugas e no período pós-escravidão sem terem tido nenhum ou pouco apoio governamental, os quilombolas reivindicam o título da terra tanto pelo uso comum, como pela compensação ao dano material e moral decorrente da violação sofrida e da liberdade negada, pelo evento aviltante da escravidão.

Segundo Informação Técnica, de lavra da Dra. Lidiane Carvalho Amorim de Sousa, Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário/Antropóloga, do Serviço de Regularização Fundiária de Quilombos-SR12/MA,

os critérios fundamentais para a identificação do território remanescente de quilombo dizem respeito aos modos de utilização e ocupação relacionada à especificidade cultural do grupo e à possibilidade de sua continuidade através das gerações vindouras. Neste sentido, a apropriação do território não ocorre de forma individualizada, mas é considerada sob uma perspectiva de usos comuns do mesmo, estes vinculados a referências histórico-culturais, práticas tradicionais de subsistência, trajetos e caminhos utilizados pela comunidade, espaços de significado religioso, de lazer, etc. Tais aspectos definem a relação do grupo com o território reivindicado e a importância deste para sua reprodução física, social, econômica e cultural (INCRA/SR12(MA)/F/F4/Nº001/2010).

Thompson, citando autores do século XVII, esclarece sobre esse sentido do uso comum ao explicar o significado da *lex loci*, ou seja, da relevância do costume local.

(...) Quando um ato razoável, uma vez praticado, é considerado bom, benéfico ao povo e agradável à natureza e à índole das pessoas, elas o usam e praticam repetidas vezes, e assim, pela frequente interação e multiplicação do ato, ele se torna costume; e se praticado sem interrupção desde tempos imemoriais, adquire força de lei. (1998, p. 86)

Para os quilombolas, a titulação da terra apesar do direito adquirido pelo seu uso comum só vem ocorrendo gradativamente um século depois da escravidão, a partir da promulgação da Constituição de 1988 e mediante medidas legais tomadas no início do Governo Lula, não sem existirem inúmeras contradições intrínsecas. Especificidades do *modus vivendi* dos quilombolas contribuíram, no Governo FHC, para o fortalecimento de uma abordagem do direito da propriedade da terra pelo seu aspecto cultural e não pela e para a produção material *stricto sensu*. Toda essa luta continua cheia de tensão. A regularização das áreas quilombolas deixa grupos da elite insatisfeitos, como ocorre com a demarcação de reservas indígenas, porque esses grupos necessitam da terra para os grandes empreendimentos que planejam e a manutenção dela em pequenas comunidades dificulta esse avanço.

A propriedade privada da terra e demais bens da natureza não só contraria e inviabiliza o uso comum dos recursos estabelecidos secularmente por essas comunidades, como acarreta o fim das condições de reprodução desses grupos, uma vez que se constitui a terra como instrumento relevante à afirmação da identidade da comunidade, para a manutenção e continuidades das suas tradições... as formas de acesso a terra incluem as dimensões simbólicas e as relações sociais. (<http://frentequilombola.wordpress.com>)

Sob essa ótica, não é apenas no âmbito da legalidade da posse da terra, na dimensão jurídica que as medidas precisariam ser tomadas no passado e no presente para diminuir as desigualdades alimentadas no país e que se agravavam sistematicamente em estados como o Maranhão e em áreas como a Baixada Maranhense. Fez falta por todos esses cinco séculos um conjunto de políticas estruturantes, tanto em nível federal, quanto dos estados e municípios que possibilitasse a real condição de emancipação sociocultural e político-econômica dos segmentos excluídos das riquezas do Brasil.

Contraditoriamente, os fatos evidenciam que no passado, como ainda no presente, com algumas variáveis novas, quando governantes planejaram solucionar um problema, provocar uma mudança, de maneira geral buscaram uma *solução outside*, ou seja, fora do contexto local onde existiu a necessidade de atuação. Para ilustrar essa reflexão resgatarei a política nacional para povoamento do Nordeste implantada no país e com forte incidência no Maranhão, a partir dos anos 1950.

No governo de Juscelino Kubitschek foi criado, no final de 1956, o Grupo de Trabalho para o desenvolvimento do Nordeste (GTDN), coordenado por Celso Furtado, cujos resultados foram revelados no início de 1959 através do relatório intitulado ‘Uma Política de Desenvolvimento Econômico para o

Nordeste'. Uma recomendação deste relatório era a ocupação do Maranhão como alternativa de diminuir as pressões das regiões nordestinas castigadas pela estiagem. A abertura da rodovia Belém-Brasília, no final da década de 50, foi o primeiro instrumento para que as migrações atingissem o Oeste do Maranhão e o sul do Pará. A partir de 1960 outros eixos rodoviários complementam o fluxo migratório de leste para oeste. (IBGE, 1997)

Nesse caso, para a estiagem enfrentada com a grande seca ocorrida na metade do século passado, o Governo buscou soluções fora do ambiente do problema, em vez de tentar encontrá-la no próprio lugar aonde o mesmo se apresentou. Entretanto, não foi somente a estiagem que levou o Governo Federal a mobilizar a população para novos processos migratórios, mas a potencialidade da região amazônica e do território maranhense e a necessidade de povoamento dessas áreas mais ao norte brasileiro. Nos dois casos a solução foi *outside*: a da seca e a do povoamento do Maranhão para desenvolvê-lo. Evidentemente, a abertura de estrada era um projeto estruturante do ponto de vista da retirada do estado do isolamento que agravava as condições de seu desenvolvimento. A questão colocada está relacionada com as estratégias consideradas por essa iniciativa para alavancar a vida dos moradores nascidos no Maranhão, em meados do século XX, o que não ocorreu.

Na sua concepção desenvolvimentista Juscelino disseminou projetos de “modernização”, financiando tecnologias para aplicação no processo de produção agropecuária e no fortalecimento da política de financiamento da economia rural, através de incentivos fiscais. No Maranhão, pesquisas publicadas apontam que essa política de modernização

(...) serviu de justificativa ideológica da ocupação, quase sempre fraudulenta (Asselin, 1986), de imensas glebas de terras do Estado do Maranhão pelo grande capital (...). A 'modernização' local foi e continua muito pontual e desigual dentro da atividade. Tal fenômeno, no entanto, não é peculiar e essa etapa inicial perdura na década de noventa. Tampouco é específico do Maranhão, já que em áreas da Amazônia Legal processos semelhantes foram identificados com a expansão da pecuária. (Veiga et alli, 2004; Tourrand, 1997; Banco Mundial, 2003.)

Como são constatados os movimentos migratórios e a abertura de estradas foram feitos sem planejamento adequado que garantisse o atendimento das necessidades das maiorias pobres, à medida que a sua implantação não foi acompanhada de políticas estruturantes que considerassem o desenvolvimento endógeno do lugar afetado, ou seja, não existiram medidas adequadas de preservação dos recursos naturais e da vida daqueles que

viviam no entorno dos projetos.

Em relação aos migrantes, aqueles que chegaram e se instalaram na região mais ao norte maranhense, como a Baixada, sofreram das mesmas dificuldades que os nativos sofriam. Entretanto, muitos imigrantes que ficaram na parte mais ao sul do estado, próximo ao Riacho Açailândia, com aporte maior, conhecimento e crédito disponível melhoraram suas vidas e/enriqueceram. Inicialmente, se envolveram nos projetos do Governo Kubitschek de construção de estradas e de outras obras de infraestrutura, mas o grande filão que os atraía era a terra fértil e a mata exuberante, cheia de robustas árvores, que era então matéria prima bastante almejada. A ação desses imigrantes fortaleceu o agronegócio e o comércio de madeiras de leis e contribuiu para boa parte da destruição da Amazônia Maranhense.

A principal porta de entrada para esta região abriu-se a partir da construção da estrada Belém – Brasília, em 1958. A notícia correu por todo Brasil e outros países, dando conta de que, aqui, a terra era boa e os riachos permanentes. Contava-se, também, da fartura de madeiras de lei e de uma mata exuberante. Atraídos por esta notícia, trabalhadores e aventureiros de várias partes do Brasil, e de outros países amigos, vieram, com suas famílias, morar em Açailândia. (<http://pt.wikipedia.org/>)

Nesse período, pós 1956, a forma de ocupação da terra pelos novos habitantes foi inicialmente no modelo de posseiros e, posteriormente, como grileiros. Vastas áreas foram entregues para os grupos empresariais que iniciaram a demarcação de imensos hectares de terra que formavam médios ou grandes latifúndios acirrando conflito com quem dessas áreas viviam, ou seja, os antigos posseiros, quilombolas ou indígenas.

Grandes fazendas voltadas à exploração pecuária foram implantadas à custa de incentivos fiscais. Desta forma, despontam na região latifúndios pertencentes a grandes empresas, grandes proprietários individuais e pequenos proprietários. (IBGE, 1997)

Essa dinâmica da ocupação da terra no Maranhão na segunda metade do século XX dá origem a muitos povoados que se tornam as sedes dos novos municípios criados onde os novos e velhos ricos continuam a dominar a política e os três poderes: executivo, legislativo e judiciário. Nesse tipo de povoamento, sem direito a um pedaço de terra razoável para produção de alimentos, as populações dos municípios vão estruturando suas vidas em pequenos aglomerados urbanos, em condições precárias de existência. Todas as faixas etárias sofrem com a situação de pobreza, sobretudo crianças que não tem condições adequadas de desenvolvimento e jovens, que na ausência de alternativas aceitam migrar para outros

centros, inclusive sujeitando-se ao trabalho precário e análogo à escravidão.

Nessa perspectiva, os problemas se prolongam: luta pela terra, mortes contínuas de trabalhadores, inexistência de escritura para comprovação de sua posse. Fazendeiros e donos de terra morreram sem deixar escritura em áreas que o agricultor arrendou para plantar, o que dificulta o crédito por falta da terra legalizada. As soluções criadas para esses problemas concretizam-se de forma muito lenta. Em março de 2010 foi divulgada nova iniciativa dos Governos Federal e Estadual no sentido de tomarem efetiva providência em relação a alguns processos de regularização fundiária, através do Programa Terra Legal.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que os beneficiários da distribuição de imóveis rurais pela reforma agrária receberão títulos de domínio ou de concessão de uso, que são os instrumentos que asseguram o acesso a terra. O contrato de concessão de uso é o instrumento que transfere o imóvel rural ao beneficiário da reforma agrária em caráter provisório e assegura aos assentados o acesso a terra, aos créditos disponibilizados pelo INCRA e a outros programas do Governo Federal. O título de domínio é o instrumento que transfere o imóvel rural ao beneficiário da reforma agrária em caráter definitivo e é garantido pela Lei 8.629/93 quando verificado que a unidade familiar cumpriu as cláusulas do contrato de concessão de uso e já tem condições de cultivar a terra e pagar o título de domínio em 20 (vinte) parcelas anuais. (<http://www.camara.gov.br>)

Além da garantia da propriedade da terra para os trabalhadores rurais assentados, a titulação efetuada pelo INCRA contém dispositivos norteadores dos direitos e deveres do INCRA e dos beneficiários, estes caracterizados pelos assentados justamente porque houve certa mudança na política do Governo Federal nos mandatos do Partido dos Trabalhadores, se comparado com os anteriores, embora continuem limites que precisam ser superados, sobretudo referentes à integração de ações para efetiva consolidação da Reforma Agrária, que, segundo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), recrudescer no Governo Dilma comparado com o Governo Lula.

Tendo em vista a importância que a política de titulação dos assentamentos representa ao coroamento do processo reformista, o INCRA disponibiliza a relação dos beneficiários contemplados com os documentos de titulação, em cada uma das Superintendências Regionais, conferindo publicidade ao processo de recebimento de títulos de domínio e de concessão de uso de imóveis. (MDA/INCRA, 2010)

Apesar dos avanços, no Maranhão, fazendeiros continuam expulsando os trabalhadores pobres da terra e as máquinas se multiplicam. Elas aram, semeiam e colhem nas grandes lavouras, principalmente as de soja, cultivadas com destino principalmente para

alimentação de suínos e bovinos em diferentes continentes. Esses produtos são exportados pelo Porto do Itaqui.

Por essa motivação alimentada nacionalmente pela necessidade de aumento do PIB do País o agronegócio avança fortemente pelas terras do Maranhão, no sentido sul – norte e desde a fronteira com o Piauí, mais ao Nordeste do estado num movimento similar ao dos bandeirantes no início da colonização. Estabelece-se, desse modo, um movimento sem precedentes de mudança da realidade na zona rural do Maranhão, em que antigos trabalhadores rurais são expulsos da terra em que plantavam alimentos para subsistência e fabricação da farinha, mediante as etapas de implantação dos projetos do *agribusiness*. A farinha de mandioca, base da alimentação indígena e de quase todos os maranhenses, de todas as classes sociais, sem a qual os moradores da Baixada não se sentem alimentados, torna-se um produto caro na cesta básica, devido a pouca atividade na lavoura da mandioca, que cada vez mais vai perdendo espaço para outras lavouras.

Contraditoriamente, por ser um Governo de Centro-Esquerda, essa necessidade de alto investimento na monocultura voltada para o aumento do crescimento do PIB do país é incentivada pela atual política da agricultura e pecuária do Governo Federal e produz efeito bomba, com aumento da violência nas terras que ainda não foram ocupadas pelos empresários do *agribusiness* e naquelas que foram ocupadas em áreas de reserva indígena ou de comunidades quilombolas. Dados recentes do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (2013) revelam que nos últimos dez anos (2003-2013) foram assassinados no Brasil mais de 560 índios. Segundo Cleber Buzatto, secretário executivo do CIMI, as causas dessas mortes são várias, “mas principalmente em função da retração nos procedimentos de demarcação das terras indígenas, somada a uma expectativa inicial por parte dos povos de que, com o governo Lula, haveria uma aceleração desses procedimentos (CIMI, 2013).”

O passado reverbera no presente, mas elementos novos são acrescentados. As características da economia de exploração e exportação de matérias primas, inerentes ao período mercantil capitalista do século XVI foram mantidas na economia de subsistência e ainda de exportação de matéria prima (soja e minérios) no século XXI sem que fosse alcançado no estado o processo de industrialização em seu período áureo e que agora se encontra fragilizado numa conjuntura em que existe protecionismo de grandes meios de comunicação de massa aos projetos neoliberais e às práticas de financeirização da economia

mundial, mesmo que estas tenham provocado resultados catastróficos aos trabalhadores no mundo.

A história é dialética, cheia de contradições. Ao mesmo tempo em que a crise neoliberal diminui postos de trabalho globalmente, a América Latina, continente tradicionalmente conhecido pelo seu subdesenvolvimento transita na contramão das economias com crises mais agudas, gerando emprego e aumentando direitos de trabalhadores, sobretudo o Brasil, onde dados revelam melhoria geral das condições de vida dos mais pobres. Contudo, isso tem ocorrido e refletido no Maranhão e na Baixada, sem que sejam utilizadas as oportunidades para a dinamização dos territórios e de suas potencialidades com investimentos novos voltados para processos de qualificação e de emancipação sociocultural e econômico social dos trabalhadores mais pobres.

O Governo do Estado em documentos mais recentes (2011) tem divulgado o fato de o Maranhão ser grande celeiro de oportunidades econômicas, pela abundância e diversidade de seus recursos naturais. Há um plano estadual em que o Maranhão foi estrategicamente dividido em polos de dinamização econômica, assim definidos: Polo de Barreirinhas, que tem como principal fonte de investimento o turismo nos Lençóis Maranhenses, paraíso ecológico com 155 mil hectares de dunas, rios, lagoas, mar e manguezais; Polo Capinzal do Norte, com reservas de energia e gás natural; Polo de Balsas, com os maiores produtores de soja e óleo de babaçu do Nordeste; Polo da Região Tocantina, cujo maior investimento está concentrado nas áreas de serviço, comércio e indústria com processamento de soja e turismo (Cachoeiras de Carolina, Parque Nacional da Chapada das Mesas); Polo de Godofredo Viana, mineração de ouro; Polo de São Luís, cidade Patrimônio da Humanidade, área turística e portuária. Não é vislumbrada a Baixada Maranhense em nenhum desses polos e a mesma permanece na luta pelo desenvolvimento de seu território com os elementos da política estadual perpetuando injustiças sociais e a oligarquia definido o que priorizar.

Em nível do país, se por um lado o governo trabalhista dos últimos doze anos tenta situar-se na contramão da crise global, por outro lado, não tem tomado de forma contundente e/ou definitiva medidas de rompimento com os fundamentos que produzem a crise que devasta economias e que poderá incidir fortemente na brasileira, afetando seu movimento ascendente. No contexto maranhense, o quadro é da possibilidade convivendo com a

inoperância, de forma contínua, sem que sejam buscadas as saídas possíveis para o terço da população que vive na zona rural sem estruturas adequadas.

Enquanto em países em crises, na zona do euro, como é o caso da Espanha, há um início de discussão sobre saídas para melhorar a realidade adversa vivida pelo seu povo, inclusive com possibilidades de retorno de espanhóis às áreas rurais, nos territórios rurais maranhenses, onde se localiza predominantemente a agricultura familiar e onde vivem mais de dois milhões de pessoas, há urgência de investimento em infraestrutura para melhorar condições de trabalho de quem dessa agricultura vive, de modo a terem condições de lá permanecerem, construindo riquezas materiais e simbólicas para o seu desenvolvimento e de sua família. Para isso, questões básicas perseguidas há muitos séculos necessitam serem solucionadas, tais como demarcações de terras indígenas, regularização de áreas quilombolas e titulação de terras de antigos posseiros. O quadro atual (2013) de regularização das terras quilombolas expressa avanços em relação às políticas governamentais remotas (antes da constituição de 1988), mas esse processo necessita prosseguir com mais velocidade.

O reconhecimento, mesmo que tardio da posse das suas áreas coloca nas mãos dos herdeiros de gerações ancestrais a possibilidade de cultivarem a terra regularizada, como forma de garantirem a sua sobrevivência, tendo com isso a tranquilidade e a condição de buscar subsídios para incrementar sua produção. Esses segmentos necessitam de políticas estruturantes para poderem alcançar sua autonomia através do trabalho, com produção em uma escala que gere renda para uma vida digna. Precisam de formação profissional e assistência técnica que lhes possibilitem refletir sobre a realidade e buscar novas tecnologias para o trabalho na terra.

Essas comunidades precisam estar incluídas nos planejamentos dos territórios nos quais se inserem. O que produzem não apenas para a subsistência, mas também para o comércio precisa ser organizado em rede de modo a terem a garantia de escoamento e de comercialização, articulando-se com setores do mercado interno da região e externos a ela, a partir de uma visão de desenvolvimento territorial sustentável.

Isso será possível quando se adicionar a esse processo de trabalho os conhecimentos construídos mediante a interseção entre a teoria e a prática e o acesso a recursos financeiros, sem os quais permanecerão isoladas, excluídas e, portanto, marginalizadas do próprio processo de desenvolvimento do país. Mesmo que as comunidades que articulam

trabalhadores no campo estejam inseridas no mercado, ou comercializando seus produtos, ou mesmo na condição de consumidoras, é importante que tenham possibilidades de vivenciarem suas práticas com o foco para além do mercado tradicional, ou seja, do livre mercado e das filosofias neoliberais, sem que a preocupação se volte somente para a elevação do PIB, mas que se detenha também na distribuição de renda e na melhoria generalizada das condições de vida.

Certamente é importante pensar outros modelos de organização da economia, sobretudo quando na América do Sul há um momento propício para medidas nessa direção, tanto pelo perfil dos governos, quanto pela crise global que afeta o modelo neoliberal. Tem sido recorrente o fato de que quando o sistema capitalista entra em crise, como tem ocorrido nos últimos cinco anos ininterruptos (2008-2013), a sua tradicional filosofia da liberdade de mercado é “secundarizada” por algum período, enquanto os teóricos e empreendedores desse modelo buscam a mão provedora do Estado para socorrê-los.

Entretanto, o tipo de intervenção do Estado com políticas públicas voltadas para o fortalecimento do sistema capitalista via garantia de trabalho e de aquecimento da economia, outrora fundamentada no pensamento keynesiano, vem se modificando ao longo das décadas. E é isso que tem acontecido na América do Sul, com uma série de governos de esquerda e/ou trabalhistas. Para Coraggio,

La percepción de que el sistema keynesiano ha perdido vigencia como producto de la mundialización del mercado retrotrae el pensamiento político-social y el pensamiento científico mismo a las hipótesis de fines del siglo XIX y comienzos del actual, según las cuales las políticas sobre lo social son acciones compensatorias específicamente sociales, es decir, no referidas a los pretendidamente separables mundos de la economía y de la política” (Coraggio, 1999, p.7).

Ocorre que o modelo de desenvolvimento atual leva novamente a produzir mais sem que isso gere necessariamente aumento salarial, garantia de direitos e de distribuição de renda. Evidentemente, que salários muito baixos, no caso da América Latina têm tido uma melhoria, mas nem o Estado de Bem-Estar Social conquistado pelos trabalhadores da Europa e dos Estados Unidos tem sido uma realidade tão contundente neste início de segunda década do novo século e tende a piorar com a crise que avança nos países desenvolvidos e avassala suas populações.

(...) Refiriéndonos a un trabajo históricamente concreto, al trabajo tal como se construyó en la época fordista/keynesiana, después de la Segunda Guerra

Mundial, cuando el propio concepto de ciudadanía y el concepto del trabajo se hermanaba en una sociedad laboral que hacían del derecho público al trabajo el centro de sus propias convicciones sociales. Sin embargo, este modelo de vida laboral caracterizado por la estabilidad y por la normalidad productiva, por la ciudadanía salarial, así como por el esfuerzo colectivo y político dirigido a lograr el pleno empleo, en estos últimos años se ha venido transformando, como es evidente, de manera notable. (Alonso, 1999, p.1)

É possível extrair dessa reflexão a constatação já bastante disseminada de que Sistema Capitalista, mesmo nessa perspectiva do “Bem-Estar-Social”, não possibilita a estruturação de uma sociedade justa. Sem analisar outro sistema financeiro, mas apenas o capitalismo, apreendo que os problemas estão agudizados na atual conjuntura entre outras razões, pelo fato de ter sido priorizada a financeirização em detrimento da industrialização, o que causou a redução de emprego, de renda e de consumo, consequências das crises que se alastram principalmente nos países desenvolvidos, em tempos recentes detentores de altos níveis de emprego e detendo agora multidões de desempregados, vide exemplos de Grécia, Espanha, Portugal e também EUA, que deixam à margem do sistema milhões de trabalhadores, contribuindo para a geração cada vez maior de concentração de renda por parte de uma minoria de especuladores. Para Coraggio (1999), é possível caracterizar a nova questão social com indicadores extremamente preocupantes, como a ampliação da pobreza, da insegurança e da exclusão. No caso do Brasil e de outros países da América Latina as melhorias no cenário econômico, não implicam superação de grandes problemas que se mantêm como desafios, sobretudo a quantidade e qualidade dos serviços públicos.

Em 2010, indicadores oficiais davam conta de que uma importante recuperação da economia argentina aconteceria depois de a crise mundial fazer sentir seus efeitos. Entretanto, o impacto desse dinamismo sobre o mercado de trabalho é fraco. (CENDA, 2011).

Uma das razões para esse fraco desempenho, de acordo com análises de especialistas argentinos (CENDA, 2011) foi e tem sido a disparidade entre a oferta de vagas e a demanda qualificada por parte de trabalhadores. O mesmo ocorre no Brasil, sendo que para esses dois países há urgência de investimentos em qualificação profissional para que as suas economias continuem aquecidas, de acordo com as exigências do mercado.

No caso brasileiro o fosso está tanto no sentido de qualificação para atendimento às demandas de mercado quanto para o desenvolvimento territorial. No Governo FHC não houve nenhum tipo de investimento; no Governo Lula houve aumento de Universidades, Institutos Federais, bem como a implantação das modalidades PROEJA e Ensino Médio

Integrado (2004/2005). O Ensino Médio Integrado articula o Ensino Médio com a Educação Profissional (implantada em parceria com os estados). No Governo Dilma continuaram as iniciativas do Governo Lula e foi criado em 2011 o polêmico Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Polêmico, não pela sua necessidade como política emergencial, mas pela forma que sua defesa é feita pelo Governo como uma política redentora (sem ser estruturante) de uma defasagem histórica.

Apesar da concordância com as críticas, esse Programa pode ser visto como uma política emergencial de cobertura de um público que não está em nenhum curso profissionalizante e que precisa melhor se preparar para o trabalho em um país que é a sexta economia mundial. Dessa forma, é uma política compensatória como o Bolsa Família e as cotas. Contudo, o fato do Governo Dilma apostar suas fichas de solução para a defasagem de mão de obra qualificada no país no Pronatec, deixando, em segundo plano, o investimento em Programas estruturantes, por dentro dos sistemas públicos, como o PROEJA e mesmo a continuidade no investimento mais ampliado nos Institutos Federais requer aprofundamento do que isso pode representar para o perfil dos trabalhadores formados em cursos aligeirados por todo o país.

Um dos problemas do Pronatec, além do formato de sua grade e carga horária é o fato do seu direcionamento ser feito por um Sistema Privado (Sistema S) e não pelo Sistema Público. Esse Programa não é a proposta defendida no país pelos setores que historicamente fez a defesa da educação profissional.

Não percebo a mesma medida da preocupação que o Governo Dilma tem em suprir as necessidades de qualificação para o mercado de trabalho, mesmo no modelo que a mesma propõe, quando se trata da qualificação profissional para necessidades de desenvolvimento territorial, apesar de estarem envolvidos nos cursos do Pronatec integrantes do Bolsa Família e da Agricultura Familiar. É diferente a concepção de simplesmente ofertar um curso para agricultores como faz o SENAR e outras unidades do Sistema S, da concepção de formação que parta do olhar para o território específico e desde esse olhar sejam estruturadas as propostas, como é feito na oferta de cursos para atendimento das exigências do capitalismo, que são demandas visíveis, planejadas, diverso do que ocorre em áreas mais pobres onde

tudo permanece na invisibilidade, precisa ser revirado o cenário para encontrar as possibilidades, problematizando e experimentando.

Volto algumas décadas da história para prosseguir na reflexão. No final do século XX, o ingresso de novas tecnologias na agricultura de exportação mudou a realidade do trabalho com a terra no *agribusiness* com uso intensivo de tecnologia para o plantio da soja e do arroz, mas não foram atendidas demandas mínimas de trabalhadores familiares, pelo contrário, para aumento do PIB foram produzidas, concomitantemente, a destruição de reservas florestais e a expulsão da população do campo para a periferia dos municípios de pequeno e médio porte da região, que não são capazes de absorver essa população flutuante e assim vai sendo composto os segmentos de trabalhadores avulsos, ambulantes, sem segurança, sem projeto de futuro.

Essas evidências recolocam a questão da terra como reserva de valor para o processo de acumulação do capital<sup>12</sup>. Assim foi na Inglaterra do século XVII, quando as terras, mediante a prática do cercamento, foram definitivamente transformadas em bens privados, em mercadoria, destruindo os direitos comuns. Mesmo estando distante daquele período “inaugural” do capitalismo, são essas práticas que se reeditam no presente nessa região maranhense, sob as novas formas e os novos arranjos.

Voltando ao horizonte do mercado, ainda que permaneça o baixo nível de qualificação profissional no Brasil, desde o ponto de vista quantitativo quanto o qualitativo, esse fato não tem evitado o crescimento contínuo da economia do país nos últimos anos. Pode não ser a melhor forma, com os trabalhadores melhor preparados, mas tem acontecido. Por exemplo, em 2011, mesmo sofrendo consequências da crise mundial, o Brasil registrou a menor taxa de desemprego desde o ano de 2002, quando uma nova metodologia foi implantada para esse tipo de organização de dados. Números de novembro de 2011

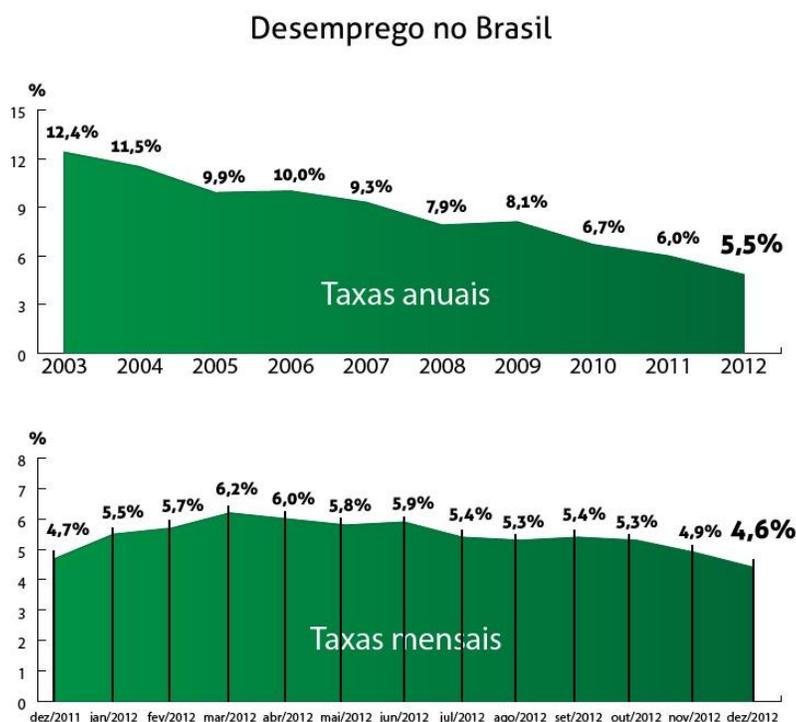
---

<sup>12</sup>A Constituição Brasileira definiu o processo de reconhecimento de terras produtivas e improdutivas, permitindo a elaboração de leis ordinárias que adotam os seguintes fundamentos de ordem jurídica, mas, principalmente, de caráter social, para avaliar a condição real de seu aproveitamento. Para melhor explicitar o que estamos defendendo poderíamos adotar a seguinte equação:  $PP = EE + ER$ , onde PP= Propriedade Produtiva, EE – Exploração Econômica e ER – Exploração Racional, sendo que  $EE = GUT + GEE$  e  $ER = FA + FT + FBE$ , ou seja, função ambiental + função trabalhista + função bem estar, ficando assim a equação final:  $PP = (GUT + GEE) + (FA + FT + FBE)$ . Isso evidenciaria o que a ordem positivada já expressa e o que este parecer visa proclamar: Que no conceito de função social está contido o conceito de produtividade, mas que no conceito de produtividade também estão contidas parcelas dos conceitos de função ambiental, função trabalhista e função bem estar, isto é, que a função social é continente e conteúdo da produtividade. Pinto Júnior, Joaquim Modesto, Farias, Valdez Adriani. Função social da propriedade: dimensões ambiental e trabalhista. - Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2005.

indicavam uma taxa inferior a 6% de desemprego. Segundo especialistas, 6% é considerado como um contexto de pleno emprego<sup>13</sup>. No final de 2012, a taxa de desemprego no Brasil chegou a 4,6% e fechou o ano em 5,5% (IBGE). Os dados revelam que o índice anual é o mais baixo da série histórica iniciada em março de 2002. Segundo o Ministério do Trabalho

Em dezembro de 2012, o Brasil tinha 1,1 milhão de desocupados, 6% a menos do que em novembro, ou menos 72 mil pessoas. Em 2012, os desocupados somaram, em média, cerca de 1,3 milhão de pessoas, 6,1% a menos que em 2011 (1,4 milhão). Na comparação com 2003 (2,6 milhões de desempregados), o contingente de desocupados caiu 48,7%. (Brasil, 2013)

Gráfico – Taxas de desemprego no Brasil



Fonte: Ministério do Trabalho, 2012

Nos últimos dez anos do Governo do PT foram criados 14.188.743 novos postos de trabalho com carteira assinada, o que significa aproximadamente 8% de toda sua população atual, cujo total é de 185.712.713 habitantes<sup>14</sup> (Censo 2010).

<sup>13</sup> O pleno emprego não quer dizer fim do desemprego, mas que o nível de desemprego se situa em uma faixa definida como friccional. Esse termo é utilizado quando o trabalhador fica desempregado por um período que varia entre 30 e 60 dias. São considerados aqueles trabalhadores que estão empregados ou recentemente desempregados e os que buscam emprego em algum tipo de cadastro.

<sup>14</sup> Há dados que apontam em torno de 200.000.000 de habitantes.

Tabela 03 – Série histórica do aumento de emprego no Brasil – 1999 – 2012

Ano	Empregos Formais	Partidos no Poder
1999	-196.001	PSDB
2000	657.596	PSDB
2001	591.079	PSDB
2002	Não aparecem os dados	PSDB
Subtotal	1.052.674	
2003	645.433	PT
2004	1.523.276	PT
2005	1.253.981	PT
2006	1.228.686	PT
2007	1.617.392	PT
2008	1.452.204	PT
2009	680.034	PT
2010	2.543.177	PT
2011	1.944.560	PT
2102	1.300,000	PT
Subtotal	14.188.743	

Fonte: CAGED, 2013

O IBGE também realiza uma pesquisa mensal para definir a taxa de desemprego ou de desocupação no país, a partir de estudos feitos com os dados da PEA das seis principais regiões metropolitanas brasileiras. Na tabela abaixo é possível conferir que a maior taxa de desocupação foi registrada em abril de 2004 (13,1%) e a menor, em dezembro de 2011 (5,2%).

Tabela 04 - Taxa de desocupação (%)

Ano/Mês	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Anual
---------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-------

2002													12.6
2003	11.2	11.6	12.1	12.4	12.8	13.0	12.8	13.0	12.9	12.9	12.2	10.9	12.3
2004	11.7	12.0	12.8	13.1	12.2	11.7	11.2	11.4	10.9	10.5	10.6	9.6	11.4
2005	10.2	10.6	10.8	10.8	10.2	9.4	9.4	9.4	9.6	9.6	9.6	8.3	9.8
2006	9.2	10.1	10.4	10.4	10.2	10.4	10.7	10.6	10.0	9.8	9.5	8.4	9.9
2007	9.3	9.9	10.1	10.1	10.1	9.7	9.5	9.5	9.0	8.7	8.2	7.4	9.3
2008	8.0	8.7	8.6	8.5	7.9	7.8	8.1	7.6	7.6	7.5	7.6	6.8	7.8
2009	8.2	8.5	9.0	8.9	8.8	8.1	8.0	8.1	7.7	7.5	7.4	6.8	8.1
2010	7.2	7.4	7.6	7.3	7.5	7.0	6.9	6.7	6.2	6.1	5.7	5.3	6.7
2011	6.1	6.4	6.5	6.4	6.4	6.2	6.0	6.0	6.0	5.8	5.2		

Fonte: IBGE, 2011

A compreensão desses dados divulgados no Brasil na última década fica mais fácil se comparados o número de empregados com o número absoluto da população brasileira, bem como com os dados globais de empregados no país. De acordo com o IBGE, 22,7 milhões de brasileiros estavam ocupados no final de 2011. Considerando essa metodologia, a população desocupada era de 1,4 milhões de pessoas nesse mesmo período. Para o IBGE é considerada ocupada aquela pessoa que num determinado período de referência trabalhou ou não estava trabalhando, mas tinha trabalho como empregado, autônomo, empregador ou ajudante/voluntário; é considerada desocupada, quem não tem trabalho num determinado período de referência, mas tem interesse em trabalhar e de algum modo torna visível sua busca por emprego.

Analisando os dados dos ocupados bem como dos desocupados é possível refletir o que esses números significam verdadeiramente na totalidade da população brasileira apta ao trabalho, ou seja, a reflexão precisa ser colada a outro conceito que é o da população não economicamente ativa, que não aparece nos números das pesquisas, mas que é grande e inclui os que não procuram trabalho porque desistiram ou porque não desejam trabalhar, ou não tem postos abertos perto da casa, estudantes, donas de casa e pessoas com deficiência. Muitos desses se tornam invisíveis, apesar de existirem.

Os números até então analisados mostram que ao longo de 2011, mesmo com o arrefecimento da economia global e o aumento da crise nos EUA e na zona do euro, o emprego no Brasil se manteve relativamente estável. A tabela e figuras abaixo desvelam ainda mais essa situação, por setor produtivo, e desvela a evolução dos dados no período de 2003 a 2011.

Tabela 05– Evolução do Emprego por nível setorial BRASIL – novembro 2011

	NOVEMBRO/2011				NO ANO <sup>15</sup>				EM 12 MESES <sup>16</sup>			
SETORES	TOTAL ADMIS.	TOTAL DESLIG.	SALDO	VARIAC. EMPR % <sup>17</sup>	TOTAL ADMIS.	TOTAL DESLIG.	SALDO	VARIAC. EMPR %	TOTAL ADMIS.	TOTAL DESLIG.	SALDO	VARIAC. EMPR %
EXTRATIVA MINERAL	3.856	3.727	129	0,06	61.326	41.952	19.374	10,26	65.048	45.978	19.070	10,08
INDÚSTRIA DE TRANSFORMAÇÃO	266.132	320.438	-54.306	-0,65	3.891.244	3.533.529	357.715	4,47	4.093.314	3.891.395	201.919	2,48
SERV INDUST DE UTIL PÚBLICA	6.709	6.880	-171	-0,04	92.648	81.930	10.718	2,80	100.481	89.038	11.443	3,00
CONSTRUÇÃO CIVIL	198.620	221.409	-22.789	-0,82	2.667.786	2.373.468	294.318	11,59	2.814.307	2.602.172	212.135	8,09
COMÉRCIO	453.075	345.155	107.920	1,30	4.654.560	4.204.088	450.472	5,59	5.042.375	4.571.597	470.778	5,86
SERVIÇOS	605.801	551.802	53.999	0,36	7.515.369	6.517.373	997.996	6,93	8.035.940	7.116.568	919.372	6,35
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	5.053	4.803	250	0,03	108.540	74.072	34.468	3,84	113.677	105.348	8.329	0,90
AGROPECUÁRIA	81.176	123.473	-42.297	-2,55	1.309.034	1.153.342	155.692	10,46	1.363.753	1.306.228	57.525	3,63
TOTAL	1.620.422	1.577.687	42.735	0,11	20.300.507	17.979.754	2.320.753	6,46	21.628.895	19.728.324	1.900.571	5,23

Fonte: TEM - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados -LEI 4923/65

<sup>15</sup> Resultados acrescidos dos ajustes; a variação relativa toma como referência os estoques do mês atual e do mês de dezembro do ano t-1, ambos com ajustes.

<sup>16</sup> Resultados acrescidos dos ajustes; a variação relativa toma como referência os estoques do mês atual e do mesmo mês do ano anterior, ambos com ajustes.

<sup>17</sup> A variação mensal do emprego toma como referência o estoque do mês anterior.

Figura 08– Comportamento do Emprego Formal – Novembro 2003-2011

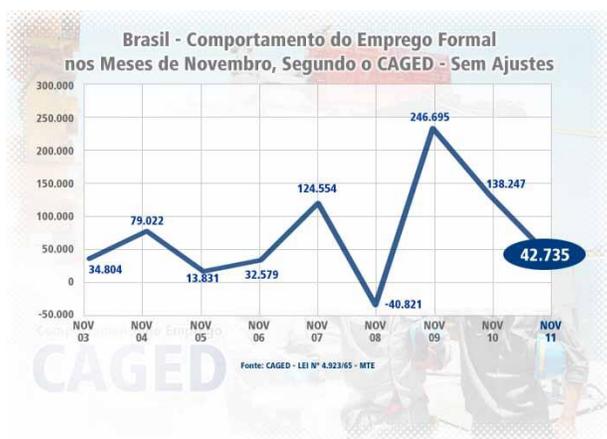


Figura 09 – O desemprego em dezembro – 2002 a 2011



São números apresentados com o objetivo de compreender de que forma essa situação se reflete no Maranhão e, mas especificamente, na Baixada Maranhense. No Caso do Maranhão, a análise precisa considerar a totalidade do país, o contexto histórico desse estado e da Baixada Maranhense, compreendendo as suas contradições.

Ao olhar os números novas indagações são feitas: essa metodologia e as fontes da pesquisa conseguem garantir dados que alcancem a realidade do emprego e do desemprego no país, incluindo os “potencialmente economicamente ativos” da Baixada Maranhense? Caso não alcancem, por que isso ocorre?

Observações empíricas e a ausência de dados oficiais significativos desvelam que o pleno emprego está distante de ser uma realidade concreta na Baixada Maranhense. O que é considerado efetivamente para esses dados oficiais: demandas de mercado, cadastros para o

mercado, alunos formados em escolas ou cursos com carga horária mais curta (Sistema S, IFMA, Escolas Técnicas Estaduais) cujos cursos são demandados pelo mercado. E o mercado demanda a partir da necessidade. A necessidade que provoca demanda existe onde tem indústria, comércio, ou seja, a produção dinamizada. Caso mapeie as concentrações de demandas do mercado é possível concluir que estas se concentram nas regiões metropolitanas e no entorno de grandes investimentos de indústria ou da construção civil onde se encontra a oferta de trabalho e se configura a realidade de pleno emprego.

A não ser que seja modificado o formato de desenvolvimento adotado, ou deixe de ser referência única a lei do mercado para a elaboração das políticas educacionais de formação profissional e as metodologias de organização de cadastro de trabalhadores, não será alcançado com políticas estruturantes as regiões pobres do país como Baixada Maranhense, onde, em sua maioria, os jovens e adultos não são qualificados e raramente são registrados em diferentes tipos de cadastros. Quando saíram foram em grande parte para a clandestinidade no trabalho análogo à escravidão.

Tabela 06 – Indicadores do Maranhão

ITENS	BRASIL	MARANHÃO
Densidade demográfica (habitantes por km <sup>2</sup> )	185.712.713	19,78
PIB		39,9 bilhões
Renda per capita		6.259,00 (2009)
IDH		0,683 (2005)
Mortalidade Infantil (antes de completar 1 ano)		36,5 por mil (2005)
Analfabetismo		20,9% (2010)
Expectativa de vida (anos)		66,4 (2003)

Fonte: IBGE; Maranhão, 2011

Mesmo com um quadro adverso para sua população que se mantém predominantemente com baixa renda ou na linha de pobreza, o Maranhão não deixa de ter um PIB alto (mas não comparado aos estados brasileiros mais ricos), o que revela elevado nível de concentração de renda por uma minoria.

Ao analisar a sua realidade, a partir de suas principais atividades econômicas, ou seja, agricultura, pecuária e mineração é possível perceber que mesmo nesses setores as taxas de emprego foram insignificantes. A potencialidade de uma área portuária não reverbera, em si,

o desenvolvimento nem no horizonte do mercado e nem do desenvolvimento sustentável. Uma indagação que faço é por que esses setores da economia de mercado nesse estado não geram postos de trabalho para número significativo de maranhenses perpetuando a imensa desigualdade existente entre os que ganham muito e aqueles que quase não tem o que comer?<sup>18</sup> Esses mais recentemente contam, ainda bem, com o Bolsa Família para mitigar a precária situação de vida.

Ocorre que os números absolutos do país revelam uma grande distância entre essa realidade nacional e a maranhense. Mesmo esse estado tendo sido um dos que mais se desenvolveu nos últimos anos, qualquer dado de elevação do desenvolvimento nessa unidade federativa, não pode ser visto pelo tamanho desse número, mas pela sua relação com os tamanhos dos *gaps* existentes o que faz com que tudo que se acrescente repercuta de forma muito elevada, mas insuficiente. Abaixo segue uma tabela da evolução do emprego por nível setorial, que precisa ser analisada com bastante cuidado, pois revela o quanto são pífios os dados de emprego.

Tabela 07– Evolução do Emprego por nível setorial MARANHÃO – novembro 2011

SETORES	NOVEMBRO/2011				NO ANO <sup>19</sup>				EM 12 MESES <sup>20</sup>			
	TOTAL ADMIS.	TOTAL DESLIG.	SALDO	VARIAC. EMPR % <sup>21</sup>	TOTAL ADMIS.	TOTAL DESLIG.	SALDO	VARIAC. EMPR %	TOTAL ADMIS.	TOTAL DESLIG.	SALDO	VARIAC. EMPR %
EXTRATIVA MINERAL	43	44	-1	-0,06	819	685	134	8,20	863	763	100	6,00
INDÚSTRIA DE TRANSFORMAÇÃO	1.134	2.063	-929	-2,34	18.185	15.246	2.939	8,04	19.318	17.630	1.688	4,46
SERV INDÚST DE UTIL PÚBLICA	69	58	11	0,17	1.170	943	227	3,52	1.240	1.010	230	3,57
CONSTRUÇÃO CIVIL	4.195	4.817	-622	-0,95	50.497	50.377	120	0,18	53.980	57.150	-3.170	-4,55
COMÉRCIO	4.700	3.600	1.100	0,94	49.255	42.109	7.146	6,28	53.406	45.743	7.663	6,77
SERVIÇOS	4.136	3.817	319	0,21	59.401	48.660	10.741	7,49	63.348	52.953	10.395	7,23
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	21	12	9	0,06	813	474	339	2,15	817	494	323	2,05
AGROPECUÁRIA	2.059	1.612	447	1,95	27.575	22.419	5.156	24,75	29.018	25.225	3.793	17,09
TOTAL	16.357	16.023	334	0,08	207.715	180.913	26.802	6,62	221.990	200.968	21.022	5,12

<sup>18</sup> Com as políticas compensatórias como Bolsa Família essa realidade foi mitigada.

<sup>19</sup> Resultados acrescidos dos ajustes; a variação relativa toma como referência os estoques do mês atual e do mês de dezembro do ano t-1, ambos com ajustes.

<sup>20</sup> Resultados acrescidos dos ajustes; a variação relativa toma como referência os estoques do mês atual e do mesmo mês do ano anterior, ambos com ajustes.

<sup>21</sup> A variação mensal do emprego toma como referência o estoque do mês anterior.

Fonte: TEM – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - LEI 4923/65

Pelo que apresenta a tabela consigo perceber que, enquanto o país criou 42.735 novos postos de trabalho com carteira assinada em novembro de 2011, o Maranhão criou apenas 334 novos empregos nesse mesmo período. Ao longo do ano, o país criou 1.900.571 novos postos de trabalho e o Maranhão apenas 21.022 postos, o que é um número muito baixo para a histórica falta de empregos nesse estado.

Na contramão de sua potencialidade produtiva: o extrativismo mineral, vegetal e a agropecuária, existem nessas áreas números insignificantes de emprego. O resultado parece um pouco melhor nas atividades do setor de comércio. A tabela desnuda a quase inexistência da indústria de transformação. Mediante a visível dificuldade de instalação de grandes empresas e indústrias neste território localizado de frente para a Europa, apesar dessa geografia favorável, é necessário refletir sobre a premente necessidade de ser pensado um formato diferente de desenvolvimento que possibilite à sua população nativa usufruir das benesses de viver na sexta economia mundial.

Essa forma de pensar requer uma proposição de desenvolvimento que possibilite a ampliação do trabalho em territórios sem indústria e sem demandas mais vigorosas do mercado com oferta do emprego<sup>22</sup>. Novas alternativas para além desse horizonte que visem a distribuição da riqueza do país superando ou mitigando as contradições desse cenário que desvela o modelo excludente de desenvolvimento brasileiro refletido em escala maior em estados como o Maranhão, com políticos que constituem oligarquias, que historicamente não investiram recursos e tecnologias em projetos de estruturação da economia de base e na formação profissional e que por isso mesmo é constituída, ao mesmo tempo,

- por um setor que concentra a riqueza e dispõe de crédito e subsídios;
- por uma população economicamente ativa, composta por trabalhadores em condições precárias de trabalho, pessoas desocupadas e que não têm acesso a processos formativos que lhes possibilitem conseguir melhores postos de trabalho;
- por parte da população que constitui o grupo dos não economicamente ativos, que não aparecem em nenhum tipo de cadastro e em nenhum tipo de proteção social.

---

<sup>22</sup> 2.543.177 empregos com carteira assinada criados em 2010 e 1.944.560 novos empregos criados em 2011.

Enquanto o foco do país não se amplia considerando o investimento estruturante também em territórios que não estão se desenvolvendo numa abordagem para além das políticas compensatórias e das demandas do mercado, provavelmente as desigualdades existentes não se estreitarão. De fato, após a crise, o além do horizonte do mercado precisa ser considerado não apenas nos territórios que, apesar de suas potencialidades, como o Maranhão, não se desenvolveram, como também naqueles em que os trabalhadores estão perdendo direitos e postos de trabalho.

Grassi (1996) ainda numa abordagem sobre políticas sociais e questão do trabalho oferece uma análise teórica pertinente, no sentido da elaboração da crítica necessária às políticas sociais implementadas pelo estado neoliberal que atingiram a classe trabalhadora, produzindo ao mesmo tempo condições históricas para o aumento das taxas de desemprego, a desregulamentação do trabalho formal e a produção de medidas sociais de caráter assistencialistas focadas em grupos restritos, classificados como carentes, indigentes, ou ainda incapacitados para o trabalho (inimpreáveis). Ao dar tratamento a essa problemática social, pela vertente teórica hegemônica dos anos 1990, *mainstream* do pensamento econômico e político, tentou diluir a relação entre produção e reprodução, entre necessidades básicas, necessidades sociais e condições favoráveis ao desenvolvimento humano ampliado.

Ela discute a dimensão ética da análise das necessidades sociais, Grassi (1996) pondo em debate a condição histórica e estrutural de produção da pobreza. A pobreza se expandirá espraiando-se se não se estancarem as formas atuais de definição dos diferentes “mínimos” pelo Estado, como estratégia de manutenção do limite existencial dos grupos que estão marginalizados da mercantilização de sua força de trabalho.

O debate sobre a questão da relação entre capital e trabalho foi subsumido na realização de políticas sociais focadas nos grupos “prioritários” e no estímulo às novas formas de filantropia financiadas por organismos internacionais e não governamentais, remetendo à sociedade civil a construção de alternativas para as problemáticas sociais.

É nesse contexto de ampla atuação do Estado neoliberal que se torna muito mais nítido o seu caráter. Prevaecem os interesses de setores hegemônicos cujo objetivo principal é criar formas de controle dessas problemáticas, de modo a reduzir situações que provoquem a vulnerabilidade do sistema vigente.

Assim, não são os objetivos de bem-estar generalizado que definem as políticas sociais, mas, sobretudo, as condições necessárias para que a acumulação capitalista continue ocorrendo. Para controlar as problemáticas sociais valem as políticas de focalização, de nova filantropia e também a produção de um nível desejável de desemprego, embora a ampliação desses índices seja também inconveniente, pelo desgaste provocado à própria ideologia legitimadora do estado neoliberal.

Para Grassi é necessário que se realize um debate que ultrapasse os limites do sistema para inverter a relação entre o social e o econômico, em última instância. Para isto, novamente a autora destaca o eixo fundamental do trabalho, qualificando-o como *actividad creadora del hombre*, portanto liberado da condição capitalista de produção, ou seja, liberado das relações sociais de produção impostas à força de trabalho pelo capitalismo.

No âmbito do capitalismo, no momento em que se processa uma forma de globalização ampliada, em que foram estabelecidas relações entre desiguais de forma desfavorável aos países periféricos, a realidade empírica produzida pela expansão econômica com altas taxas de concentração de renda indica efeitos que permitem problematizar o sistema capitalista, ou seja:

1. o desenvolvimento tecnológico permite dispensar formas de trabalho atrasadas e a força de trabalho desqualificada;
2. a manutenção de estratégias sustentadas no atraso tecnológico e no uso intensivo de mão de obra desqualificada ou de baixo nível de qualificação gera uma dicotomia e um processo de exclusão, incompatíveis com o discurso de integração social e com a execução de políticas de expansão e de crescimento;
3. as reformas trabalhistas não constituíram solução para os problemas sociais;
4. o desemprego de trabalhadores altamente qualificados;
5. as reduzidas perspectivas para as gerações seguintes, mesmo que alcancem níveis de qualificação elevada;
6. os efeitos desorganizadores da vida social, institucional e de saúde (física e mental) produzidos pela situação de instabilidade enfrentada pelos trabalhadores ainda empregados;

7. o aumento da exploração da força de trabalho, dada a acomodação dos trabalhadores que aceitam condições ainda mais precárias, em troca da garantia de um emprego para sua sustentação mínima.

Ao identificar algumas dessas preocupações nas atuais políticas do Governo do PT, que ao assumir o poder em 2003 recrudesciu o movimento de privatização mais vigoroso dos oito anos de Governo do PSDB compreendo que nesse sentido houve avanços, embora fundamentos da ideologia neoliberal, em diferentes escalas e formas de aplicação, permaneçam<sup>23</sup>.

E são esses fundamentos que permitem a priorização do mercado em relação ao desenvolvimento sustentável e orgânico dos territórios com baixos indicadores e áreas estratégicas de industrialização. Ademais, esse quadro demonstra que apesar dos dados comprovarem aumento da melhoria da economia brasileira e mesmo maranhense e do aumento significativo de emprego no país, a realidade para os moradores da Baixada Maranhense ainda é bem desfavorável, do ponto de vista sociocultural e econômico social. Dados de janeiro de 2012 apontam que jovens continuam migrando em busca de trabalho. Com a sua baixa escolaridade muitas vezes conseguem apenas o trabalho precarizado sem a devida cobertura previdenciária ou a garantia de direitos, apesar do aumento de emprego formal no Brasil.

Não são apenas os jovens que sofrem com a inexistência da política estruturante nos territórios com baixos indicadores. Embora haja avanços nas últimas três décadas na garantia de direitos de crianças e adolescentes, ainda se evidencia a existência em vários países latino americanos, incluindo o Brasil de parte dessa população muito cedo se inserindo no mercado de trabalho como empacotadores, ambulantes, domésticos, coletores de frutas, vendedores em feiras livres, limpadores de para-brisa em sinais de trânsito. Uma forma de trabalho, não assalariado, que se naturaliza, por vezes, aos olhos da sociedade. Assim como se naturaliza o enfraquecimento de sindicatos, diante da perda de direitos e da privatização de serviços públicos fundamentais. Na opinião de Coraggio,

Los así excluidos son arrojados a un mundo socialmente anómico de necesidad, precariedad y lucha por la sobrevivencia, ampliándose estadísticamente los comportamientos “antisociales, vistos como fuente de peligros para la “sociedad” urbana (Coraggio, 1999, p.6).

---

<sup>23</sup> Não estendo minha análise às PPP nas áreas de saúde e educação e modelos de concessões no setor de infraestrutura, ambos nos Governos do PT.

É nesse cenário que predomina um desenvolvimentismo que alcança as metrópoles deixando de lado os territórios mais rurais distantes dessa realidade desenvolvida, a não ser o rural do agronegócio; aqueles dependentes apenas das políticas compensatórias ou mesmo de arranjos territoriais voltados para o desenvolvimento da agricultura familiar, sobposto ao agronegócio de exportação e dependente de protagonismo e luta dos trabalhadores.

Ao que tudo indica para essa nova crise do velho mundo, mas contínua crise com novos ares no novo mundo as soluções não serão construídas apenas mediante as regras do mercado livre e muito menos com a tutela das oligarquias, mas mediante a implantação de políticas públicas integrais, inter e intrassetoriais, com gestão compartilhada de ações no âmbito do Governo e da Sociedade Civil, com outras referências. Não será possível, contudo, pensar em curto e médio prazo a não continuidade de políticas sociais compensatórias, responsáveis por mitigarem os graves problemas de fome, de conflitos sociais e de perda de poder aquisitivo da população que vive

en una sociedad que está por debajo de ciertos estándares de ingreso y/o de acceso directo a medios o condiciones de vida considerados esenciales para sobrevivir en la ciudad... En una sociedad de economía mixta hay dos caminos complementarios para realizar la identidad de los ciudadanos en *consumidores*: la percepción de un ingreso monetario para comprar en el mercado, o el acceso directo a bienes públicos o cuasi públicos mediante la distribución por mecanismos políticos e sociales. (CORAGGIO, 1999, p.4).

Levar em conta essas necessidades é pensar que não apenas o grande investimento, a grande indústria, o agronegócio devem ser o foco dos governos, mas, também, de igual forma, a pequena indústria, a agricultura familiar, o comércio local, a pequena usina, a fábrica caseira, a produção artesanal, as associações de serviços. Por outro lado, sem educação, assistência técnica, subsídio e crédito trabalhadores que vivem nos territórios rurais continuarão sujeitos a empregos precários. Mas, qual ente federativo trata dessa questão na formação dos quadros profissionais para o desenvolvimento além do horizonte do capital?

O trabalhador rural, seja homem ou mulher, jovem ou adulto, necessita de suporte para que possa realizar seu trabalho como agricultor, pequeno e médio pecuarista, apicultor, meliponicultor, piscicultor, pequeno usineiro, fabricante de alimento e de produtos, cuja matéria prima se encontra em seu entorno ou por eles mesmos é produzida. Apenas o Sistema S deve ser responsável por esse atendimento de A a Z? Sem entrar no mérito de sua

capacidade técnica, o Sistema S foca que tipo de desenvolvimento, a serviço de quais estruturas?

A partir dessas reflexões uma questão feita é se o foco para esse tipo de investimento e concepção de desenvolvimento, que mesmo timidamente também existe no Brasil, vide exemplo da política de territorialização do MDA e da Secretaria Nacional de Economia Solidária e de outras políticas que alcançam algumas parcelas das pessoas mais pobres através de processos compensatórios, não deveria superar a sua dissociação das políticas estruturantes?

É sabido que essas constatações e os questionamentos não desencadearão por si só um processo de transformação dessa realidade. Também é pertinente ressaltar que as políticas em andamento não serão sustadas, automaticamente, pelos efeitos que produzem. Portanto, essa análise sobre o caráter do estado capitalista, a funcionalidade das políticas sociais para o processo de acumulação capitalista, a desvalorização do trabalho humano como atividade criadora, o bem-estar como direito de todos ao desenvolvimento mais ampliado, deve ser levada a um âmbito de discussão e de debate público em todos os espaços da sociedade política e da sociedade civil, para que se compreenda a importância da disputa cultural pela construção de alternativas de desenvolvimento, de modo a se criarem, pelo menos, outras perspectivas para as atuais e novas gerações. E é nesse contexto de novas possibilidades que avança no país o debate sobre uma modalidade da economia social, que é a economia solidária. Para Kruppa,

A Economia Solidária vai além de Adam Smith. Ela propõe que todos os que se dedicam à mesma linha de mercadorias – alimentos, vestuário, veículos, produtos químicos, serviços de educação, de entretenimento, etc. – também cooperem entre si e que os resultados do trabalho de todos sejam distribuídos de acordo com regras de justiça aceitas por todos ou pela maioria dos cooperadores. O mercado continua a funcionar, mas apenas para que os consumidores comuniquem aos produtores suas necessidades e preferências. (Kruppa, 2005)

Assim, mesmo que timidamente, o Brasil investe em alternativas como as relacionadas com a matriz da economia solidária.

A prática da Economia Solidária, no seio do capitalismo, nada tem de natural. Ela exige dos indivíduos que participam dela um comportamento social pautado pela solidariedade e não mais pela competição. Mas, as pessoas que passam do capitalismo à Economia Solidária foram educadas pela vida a preservar a solidariedade ao relacionamento com familiares, amigos,

companheiros de lutas, isso é, com pessoas às quais estão ligadas por laços de afetividade e confiança.

As relações sociais de produção, no interior da Economia Solidária, pautam-se pela prática da democracia na tomada de decisões. Todos, em princípio, participam delas, cada cabeça tendo um voto. O que requer que todos tenham pleno conhecimento do que se passa com a empresa, não podendo haver, obviamente, "segredo do negócio" (que marca as relações hierárquicas na empresa capitalista). (Singer, 2005)

Arruda aborda os processos de autogestão de bens e serviços no interior desse modelo produtivo e de comercialização. Para ele

Cada pessoa que trabalha nessa produção tem o direito de participar da posse e da gestão do empreendimento produtivo, e o que lhe dá esse direito não é a quantidade de cotas que possui, mas o fato de contribuir com seu trabalho para o produto coletivo. A produção é planejada de acordo com as necessidades da comunidade e com o conjunto de empreendimentos que atuam na produção de bens e serviços dessa comunidade. A referência não são os preços nem os lucros a auferir, mas o maior bem viver a gerar para os consumidores, ao lado da maior garantia de um trabalho estável e satisfatório para os que produzem. Para esses fins o planejamento é indispensável. É também indispensável que o empreendimento não se pense sozinho, mas na sua relação com os outros empreendimentos e as necessidades da comunidade. Para isso, o planejamento de toda a cadeia produtiva de cada bem ou serviço, assim como os trabalhos em rede, são essenciais. Mais adiante voltaremos a falar das redes. (Arruda, 2005)

Mesmo que inserida no contexto da globalização, com incidências da mesma, em territórios como a Baixada Maranhense ainda sobrevivem relações de solidariedade, práticas de escambo e de produções artesanais ao mesmo tempo em que o imaginário da população é alimentado pelo ideário proveniente de um modelo de relação trabalhista em que o trabalhador recebe mensalmente um salário fixo, tem um contrato, desloca-se para um local onde ações são executadas, quer seja num órgão público, em casas comerciais, ou em outro espaço. Como aproximar práticas alternativas desse modelo de vínculo é um desafio novo que requererá pensar e experimentar velhos desenhos resignificados e novos desenhos com outros horizontes.

Pensar essas alternativas não é uma tarefa fácil e é o desafio para o qual tenho estado nos últimos dez anos buscando respostas. Para avançar com mais detalhes nessa temática vou me deter de forma mais centrada nas lutas sociais e no contexto dos municípios do TCL, onde a pesquisa foi verticalizada e *ad-mirada*.

## Capítulo 2. A luta pelos direitos forjada na luta pela vida – antecedentes dos movimentos na Baixada Maranhense

*Se o homem não for capaz de organizar a economia mundial de forma a satisfazer as necessidades de uma humanidade que está a morrer de fome e de tudo, que humanidade é esta? Nós, que enchemos a boca com a palavra humanidade, acho que ainda não chegamos a isso, não somos seres humanos.*  
José Saramago

A escravidão no Maranhão, como nos demais estados brasileiros não foi aceita passivamente por parte de quem sofria as torturas do trabalho forçado. Houve muita resistência, algumas se mesclaram com outras lutas. Na primeira metade do século XIX, logo após a Independência do Brasil, o Maranhão vivenciou um período de muitas rebeliões. Estas eram causadas pelas condições de vida das pessoas mais pobres e daqueles que tinham apenas a própria vida, caso dos escravos e dos escravos fugidos; bem como pela exclusão da classe média dos processos políticos, pelas elites locais.

Essa situação contribuiu, no estado, para o aumento das fugas de escravos das fazendas, ampliando as populações dos quilombos que também se multiplicavam. O termo quilombo que foi utilizado e que significa um lugar onde se instalam pessoas nômades, ou pequenos grupos de viajantes foi adotado no período da escravidão para definir o lugar onde os negros que conseguiam fugir do trabalho escravo se acampavam. Na legislação ultramarina no século XVIII, editada pelo rei de Portugal foi definido como sendo “Toda habitação de negros fugidos que passassem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. (Goulart, 2006)

A população negra rural engendrou formas de apropriação de territórios sob a vigência da repressão escravista. Alguns conseguiram fugir do cativeiro e, em grandes grupos ou pequeno número, formaram os mocambos. Outros conquistaram seus territórios em plena vigência do regime escravista (Pedrosa, 2001, p.2).

No Brasil, durante o Império, o número de escravos fugidos necessários para constituir uma área de quilombo deixou de ser cinco e passou a ser de três pessoas, mesmo que não formassem ranchos permanentes (Goulart, 2006). Essa iniciativa não era visando corroborar o movimento de luta dos negros contra o escravo, mas para facilitar o combate

aos movimentos existentes que iam se formando. A existência de quilombos imprimia tal receio aos brancos, que qualquer ajuntamento de escravos fugidos já era como tal considerado, não importando seu número diminuto (Goulart, 2006).<sup>24</sup> “No contexto do sistema escravocrata, os quilombos se constituíram como espaços da liberdade e comunhão” (Rothenburg, 2010).<sup>25</sup>

Ao contrário do que é comum afirmar, os quilombolas não viviam isolados de outros setores da sociedade da época. Como atualmente não vivem isolados os trabalhadores do Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST). Aqueles se relacionavam permanentemente com os escravos que ainda se encontravam nas propriedades e com outros sujeitos da história. Muitos mocambeiros chegavam a trabalhar para fazendeiros. Era comum que estes últimos acobertassem os mocambeiros, se houvesse uma batida policial. Por meio dessa articulação, os quilombolas obtinham bens materiais e informações sobre a movimentação das tropas policiais e sobre notícias do que ocorria no mundo, inclusive no âmbito de revoluções, como a francesa. E à medida que iam se comunicando, também se fortaleciam, fortalecendo suas lutas.

Mais do que movimentos excludentes, levantes escravos e quilombos se articularam a outros movimentos. Temos evidências disso em relação às revoltas baianas, a Campinas (1832), Vassouras (1838), Serro (1864) e São Mateus (1884-1885). Isso sem falar na insurreição quilombola de Viana, no Maranhão, em 1867. Ali, como ocorreria na Jamaica e Guianas em fins do século XVIII, os quilombolas — articulados e sabedores das políticas e intenções de fazendeiros e autoridades policiais — invadiram vilas e produziram por escrito um protesto. A ideia de revoltas abolicionistas (ou, como argumenta Craton, protocamponesas para o Caribe) não está muito distante da experiência de alguns levantes no Brasil do século XIX, embora as tentativas de tipologia tenham sugerido mais equívocos e generalizações. Também podemos falar de evidências históricas de tentativas de "tratados" ou "rendição" — entre clandestinas e oficiais — entre quilombolas e autoridades provinciais no século XIX, como Maranhão (1873 e 1879-1880), Pará (1876) e Rio de Janeiro (1876) ([http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002008000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002008000100010&script=sci_arttext))

---

<sup>24</sup> Direito dos Descendentes de Escravos (remanescentes da Comunidade de Quilombos)- Walter Claudius Rothenburg, *in* Igualdade, Diferença e Direitos Humanos. Daniel Sarmiento, Daniela Ikawa e Flávia Piovesan (coordenadores)-2ª Tiragem-Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2010.

<sup>25</sup> Eliane Catarino O’Dwyer *in*. Manifestação da AGU no processo da ADIN movida pelo DEM contra o Decreto 4887/2003. Sítio eletrônico do Superior Tribunal Federal.

Esses registros reforçam as teses de que os escravos não estavam privados das influências revolucionárias existentes nas primeiras décadas do século XIX. Existiram nesse período várias conspirações de escravos pela sua liberdade. (Assunção, 1996: 442).

A história das lutas no Brasil revela muitas lideranças negras atuantes. Os negros dos quilombos foram importantes, por exemplo, em uma das principais revoltas deflagrada nas terras maranhenses, que foi a Balaiada. Entre os motivos dessa revolta, ocorrida entre 1838 e 1849, destacam-se a luta entre liberais (conhecidos como *bem-te-vis*) que se sentiam impedidos de participar de decisões políticas e os conservadores que detinham a hegemonia (Santos, 1983, p. 74); a crescente revolta da população pobre e escrava contra as arbitrariedades da elite; o aumento dos preços da farinha e da carne; e o recrutamento de homens pobres para servir às tropas do Império em outras províncias. (Assunção, 1996, p. 442)

Apesar de lutas como a Balaiada empreendidas no passado o fato é que as mesmas resultaram em poucas conquistas efetivas relativas à garantia de direitos para a maioria da população brasileira, em detrimento do que é garantido secularmente à minoria que tem o poder econômico e ainda detém a hegemonia para governar, legislar e julgar. Isso ganha uma dimensão ampliada quando o recorte de análise é apenas o Maranhão.

É possível inferir que conquistas significativas na área da saúde, da educação e mesmo da democracia somente foram alcançadas após a Ditadura Militar, a partir de grandes mobilizações por eleições diretas e democratização do país. As grandes manifestações nacionais foram relevantes e um marco dessas novas conquistas foi a constituinte instalada em 1º de fevereiro de 1987, que possibilitou a elaboração, aprovação e promulgação da nova Constituição Brasileira, que entre tantos avanços abriu espaço para que medidas legais fossem aprovadas no Congresso para regularização de reservas indígenas e de áreas quilombolas no país.

Do ponto de vista do uso comum, a garantia dos quilombolas à regularização de suas terras se materializa quando eles ocupam as áreas, mas apenas tornam-se efetivamente territórios e comunidades reconhecidas a partir da Constituição Federal de 1988, promulgada cem anos depois da abolição da escravidão no Brasil. Essa lei deu respaldo legal para mudanças importantes na garantia de direito aos descendentes de trabalhadores escravizados, até então confinados à invisibilidade jurídica. Foi necessário mais um século nessa história

para se romper a repressiva legislação colonialista. A nova Constituição dispõe em seu artigo 68, que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecido a propriedade definitiva devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (Brasil, CF/1988). Dez anos após a promulgação da Constituição Federal foi assinado, no Governo FHC, o primeiro texto para regulamentar o artigo relacionado aos quilombos.

A efetivação de direitos de comunidades tradicionais, quilombolas e indígenas pelo Governo Federal foi bem mais enfática e com conteúdo abrangente na primeira década do século XX. O arcabouço jurídico, trabalhos acadêmicos, inclusão do tema nas grades curriculares, criação de organismos governamentais em todas as esferas<sup>1</sup>, políticas de cota para agilizar a inserção de pessoas negras em diversos setores da educação e em ambientes de trabalho etc. elevaram a questão quilombola ao *status* de questão fundamental na luta pela terra com participação de setores da sociedade civil de forma mais ativa.

Isso não quer dizer que não tenha havido momentos em que a concretude das conquistas não fosse e continue sendo dificultada pela morosidade da burocracia do governo e, por vezes, da pouca agilidade dos movimentos, no âmbito de todos os entes federativos. Essa lentidão provoca pressão de todos os lados, ao longo do território nacional, inclusive com novas pautas de reivindicações sendo permanentemente incluídas. Entre as novas lutas está a da mudança do estatuto jurídico da propriedade da terra mediante o fato dos movimentos considerarem que instrumentos tradicionais do direito, como a posse e o usucapião, são insuficientes e mesmo incompatíveis com o modo de vida dessas comunidades.

Por outro lado, para que as conquistas sejam exitosas são necessários processos educativos, organizativos e orçamento para custear as despesas e garantir investimentos capazes de fortalecer o desenvolvimento das comunidades e mesmo acelerar os processos de regularização das mesmas. O Orçamento Quilombola previsto nos Programas do Governo Federal contempla ações destinadas especificamente às comunidades e organizações quilombolas. Em 2010, foram identificados 04 programas, conforme tabela 08.

Tabela 08 - Execução da LOA - 2010 / Orçamento Quilombola – Programa Brasil Quilombola

	Dotação Inicial	Autorizado	Empenhado	Liquidado	Pago
0139 – Gestão da Política de Desenvolvimento Agrário	0	0	0	0	0
0172 – Cultura Afro – Brasileira	17.538.096	17.538.096	11.370.449	11.032.803	9.266.906
1145 - Comunidades Tradicionais	420.000	420.000	0	0	0
1336 - Brasil Quilombola	83.860.371	73.219.371	43.678.362	39.599.267	23.395.638
TOTAL	101.818.467	91.177.467	55.048.811	50.632.070	32.662.544

Fonte: SIAF/SIDOR/SELOR/ Arquivo: LOA 2010 – Despesa Execução – Orçamento Quilombola / Data de atualização dos dados 31/12/2010

Apesar de autorizadas essas despesas, o governo executou ações em apenas dois dos três programas previstos. Considerados os gastos com relação à dotação inicial os que foram pagos estão na ordem de 35, 07%. Quando analisados os gastos do Programa Brasil Quilombola, se torna maior o descompasso entre o discurso do Governo Federal e o mundo real das comunidades quilombolas. Quando desdobrado apenas o item Brasil Quilombola, temos os seguintes dados.

Tabela 09 - Orçamento Brasil Quilombola

	Dotação Inicial	Autorizado	Empenhado	Liquidado	Pago
0859 – Indenização de Benfeitorias e de terras aos ocupantes de imóveis demarcados e titulados aos remanescentes de Comunidades Quilombolas	54.200.000	43.559.000	25.875.325	25.875.323	10.386.063
1642 – Reconhecimento, Demarcação e Titulação de Áreas Remanescentes de Quilombos	10.000.000	10.000.000	4.550.163	3.893.365	3.273.790
2D46 – Apoio a elaboração de diagnósticos setoriais sobre as comunidades remanescentes de quilombos	245.000	245.000	6.600	0	0
2D48 – Apoio a centros de referencia quilombolas em comunidades remanescentes de quilombos	500.000	500.000	0	0	0
6440 – Fomento ao desenvolvimento local para comunidades remanescentes de quilombos	12.716.000	12.716.000	9.649.069	7.218.372	7.123.580
8215 – Atenção a Saúde das populações quilombolas	1.499.371	1.499.371	1.499.371	1.099.371	1.099.371
8589 – Capacitação de agentes representativos das comunidades	700.000	700.000	655.000	120.000	120.00

remanescentes de quilombos					
8936 – Apoio ao desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas	3.000.000	3.000.000	464.547	414.547	414.547
8957 – Apoio ao desenvolvimento da Educação nas comunidades	1.000.000	1.000.000	978.288	98.288	978.388
TOTAL	83.860.371	73.219.371	43.678.363	38.719.266	23.275.739

Fonte: SIAF/SIDOR/SELOR/ Arquivo: LOA 2010 – Despesa Execução – Orçamento Quilombola / Data de atualização dos dados 31/12/2010

Considerando o conjunto dos itens, os gastos não ultrapassam os 27,75% da dotação inicial, ou seja, de R\$ 83.860.371 (oitenta e três milhões oitocentos e sessenta mil trezentos e setenta e hum reais) foram gastos apenas R\$ 23.275.739 (vinte e três milhões duzentos e setenta e cinco mil e setecentos e trinta e nove reais), perfazendo 27,75% da dotação inicial. Sendo R\$ 10.386.063,00 para indenização de benfeitorias e de terras aos ocupantes de imóveis demarcados e titulados aos remanescentes de Comunidades Quilombolas e, R\$ 3.273.790,00 para reconhecimento, demarcação e titulação de Áreas Remanescentes de Quilombos, ou seja, 19,16% e 32,73% respectivamente. Esta última ação diz respeito a gastos com a estrutura do órgão executor, o INCRA.

Em dezembro de 2012, só 14% da verba destinada às ações nas comunidades quilombolas foram usadas, segundo o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (Iara). Uma das dificuldades das comunidades para receber recursos continua sendo a certificação das comunidades remanescentes.

Os dados mostram que, do montante autorizado para custear ações nas áreas de educação, saúde, agricultura, cultura, enfrentamento ao racismo e saneamento básico para essas comunidades – R\$ 407 milhões – foram pagos até 31 de dezembro R\$ 56,9 milhões. Outros R\$ 310 milhões foram empenhados para financiar serviços, mas não é possível afirmar que eles se efetivaram. O restante, R\$ 41 milhões, não chegou a ser previsto para utilização.

O maior volume de recursos efetivamente executado foi destinado às ações para a promoção de intercâmbios culturais afro-brasileiros. Dos R\$ 415 mil destinados aos projetos com essa finalidade, 68,29% foram gastos. Os projetos de desenvolvimento sustentável de povos e comunidades tradicionais e agricultores familiares utilizaram R\$ 385 mil, 44% da verba autorizada para isso. (<http://reporterbrasil.org.br/2013/03/so-14-da-verba-para-aco-es-quilombolas-foi-usada-em-2012/>)

É fato que há outras ações em execução por vários ministérios do governo, entretanto, faltam informações quanto ao volume de recursos aplicados e aos impactos dessas ações sobre a vida dessas populações. Sendo a terra o elemento fundamental para a configuração da

identidade étnica, espaço legítimo para o trabalho no campo, sem o qual não é possível a reprodução física, cultural e social é contraditório o investimento feito nesse sentido, ou seja, o orçamento é pífio o que revela um ruim desempenho de órgãos públicos nesse conteúdo. A que se deve esse fraco desempenho, apesar da alta demanda? Quase sempre a resposta é a mesma: lentidão dos órgãos, não prioridade absoluta da causa, burocracia excessiva, corrupção e baixo nível de escolaridade nas comunidades, o que dificulta proposições de projetos e monitoramentos dos trâmites junto ao governo.

Por isso mesmo, esse é um esforço que não deve ser estancado dado a grande necessidade da política de regularização e dinamização de territórios quilombolas e outros afins. Segundo dados da Fundação Cultural Palmares, no território brasileiro foram certificadas 1.624 comunidades quilombolas entre 2003 e 2010. De acordo com dados do INCRA, existem 120 títulos emitidos, regularizando 987.935.987 hectares em benefício de 108 territórios, 189 comunidades e 11.918 famílias quilombolas.

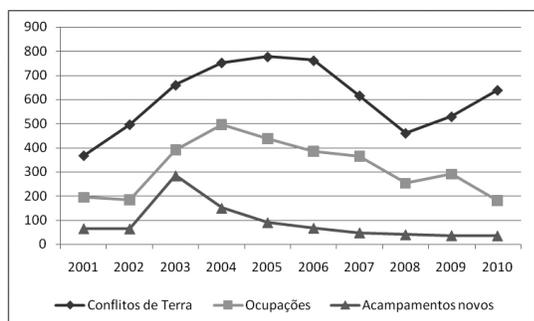
A titulação de terras torna-se complexa pela dificuldade dos terrenos, sempre repleto de conflitos e com muitos órgãos federais envolvidos. Em busca de soluções mais fáceis e mediante baixa complexidade das legislações estaduais frente à federal e as transferências de recursos do Governo Federal, os estados têm feito titulações de terras públicas com baixo ou nenhum grau de conflito. De todo modo, essa opção pragmática tem resultado em áreas insuficientes às comunidades quilombolas que, por essa razão, continuam ameaçadas por latifundiários que as rodeiam ou dependem de uma agricultura somente de subsistência pelas áreas que lhes foram delimitadas e regularizadas.

O Decreto 4.887/2003, da Presidência da República, alimentou a esperança de uma vida melhor de muitas pessoas que viviam em comunidades quilombolas que sonham em terem reconhecido o direito à terra ocupada desde seus ancestrais. Parecia ter chegado o fim da perambulação. Prova disso é a demanda crescente apresentada ao INCRA onde tramitam atualmente 996 processos. Todavia, as alianças firmadas pelo governo do presidente Lula e mantidas no atual, com as oligarquias regionais e com o agronegócio atuantes apenas para uma das vias, estão inviabilizando a efetivação do direito dessas comunidades continuarem existindo. Este último fator explica o baixo índice de aplicação de recursos destinados no Orçamento da União à titulação dos territórios ocupados por comunidades quilombolas.

Já no seu segundo mandato o Governo Lula não avançou na Reforma Agrária, sobretudo pela atenção à expansão do agronegócio no Brasil. Na contramão da intenção havia o PIB e as alianças no Congresso. O II Plano Nacional de Reforma Agrária terminou em 2006, quando o Governo Federal tinha implantado apenas 149.490 assentamentos novos e o INCRA cumpriu apenas 37% da Meta 1 desses assentamentos, deixando de assentar 250.510 famílias. Até 2009, o Governo Federal assentou de fato pouco mais de 197 mil famílias, embora alguns números do INCRA anunciem 573 mil famílias assentadas. Nesse mandato não foi elaborado, como era previsto por lei, o III Plano Nacional de Reforma Agrária.

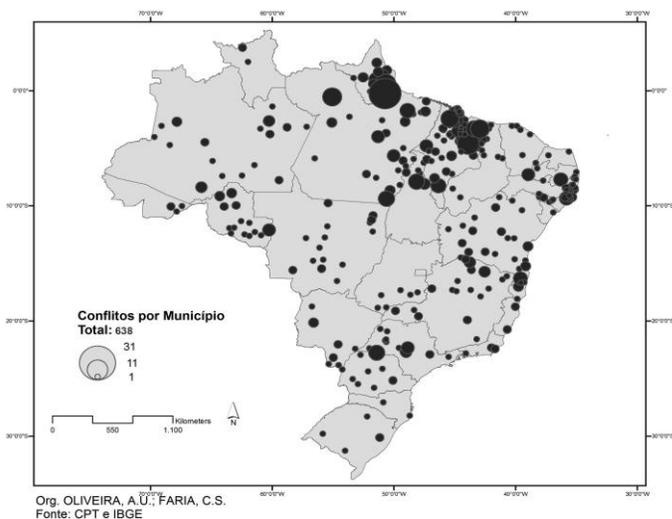
Em razão da quase inexistência de política de Reforma Agrária contundente, há um elevado aumento dos conflitos de terra no Brasil. O Maranhão é o estado da Federação que mais concentra os conflitos, seguido do Pará, Amapá e Bahia. Os mapas e gráficos seguintes evidenciam a concentração de conflitos no Maranhão. A leitura dos mapas e gráficos aponta que a Baixada Maranhense, ao lado do Baixo Parnaíba, é umas das regiões de maior conflito no país.

Figura 10 – Conflitos de Terra no Maranhão



Fonte: Conflitos no Campo 2010-CPT

Figura 11 – Brasil: conflitos por terra – ocorrências - 2010



Fonte: Conflitos no Campo 2010-CPT

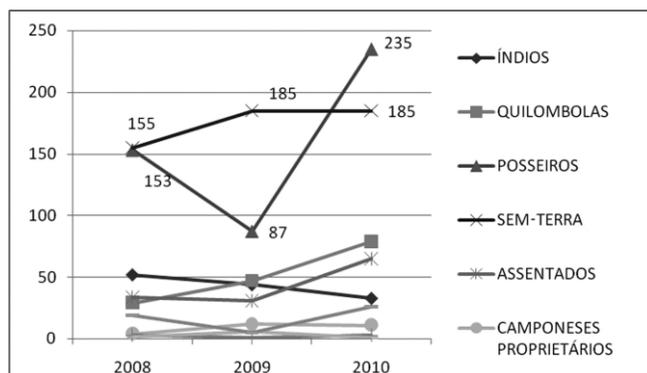
Figura 12– Brasil: conflitos por terra – famílias - 2010



Fonte: Conflitos no Campo 2010-CPT

Diante desse movimento contraditório que tem por um lado avanços e por outro, limites, as conquistas não evoluem no Maranhão, que tem servido de palco para verdadeiras tragédias contra quilombolas e trabalhadores rurais. São incontáveis os atos de violências contra negros em todo o Brasil e de modo particular em terras maranhenses, o que só evidenciam um verdadeiro consórcio do etnocídio que tem uma amostra expressa nos números dos conflitos apresentados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) em seu último número do Caderno de Conflitos no campo.

Figura 13 – Violência contra quilombolas



Fonte: Conflitos no Campo Brasil 2010-CPT

Esses dados da violência apontam para uma guerra que tem pouca visibilidade, mas que não é tão silenciosa. De um lado, estão às luzes e microfones da mídia cantando loas aos grandes projetos o agronegócio e o próprio Governo Federal, via o Ministério da Agricultura e Pecuária, ou por necessidade e/ou crença a própria Presidência disponibilizando recursos para esses megaempreendimentos, inclusive em terras griladas no país, com certa rapidez; por outro lado, também o Governo Federal, via o MDA e outros órgãos públicos, com a sociedade civil mediante a participação de movimentos sociais tentando em ação cooperativa implantar pequenos projetos de arranjos territoriais e regularização de terras, tudo com muitas dificuldades. Deste lado, estão comunidades e povos tradicionais e seus aliados considerados como entraves ao movimento desenvolvimentista e de elevação do PIB do país, mas com vozes que ecoam restritas às terras onde os conflitos se instalam e que ganham os megafones de movimentos ambientalistas, nem sempre comprometidos com o desenvolvimento dos mais pobres, mas com a garantia do oxigênio para os mais ricos ou mesmo como nicho de disputa para diluir avanços progressistas.

Na Baixada Maranhense as oligarquias estaduais e regionais tudo fazem para submeter o povo aos seus interesses. Quando não conseguem pelo poder que detém, o resultado é quase sempre o mesmo, a morte. A violência no campo em pleno século XXI no país a partir do avanço do *agro e agribusiness* tem várias faces, assim agrupadas neste trabalho:

- a) Do ponto de vista do direito ao trabalho: proibição de trabalhadores rurais fazerem suas roças, com destruição de bens e de casas.

- b) Do ponto de vista da preservação do meio ambiente: destruição de recursos naturais, envenenamento de fontes de água.
- c) Do ponto de vista do direito à vida: ameaças de mortes, prisões, torturas, expulsão, despejos, assassinatos.

Figura 14 – Incêndio em Comunidade quilombola



Fonte: Conflitos no Campo 2010-CPT

Figura 15 - Incêndio de casa no quilombo Camaputiua, Cajari



Fonte: Conflitos no Campo 2010-CPT

Toda essa realidade é a prova de quanto os Direitos Humanos fundamentais estão sendo violados, enquanto as estruturas do estado silenciam e quase nada fazem para estancar os crimes cometidos aos mais pobres.

A extensão dos conflitos violentos, não sendo um dado contingente pode se tornar uma ação genocida, entendida enquanto extermínio físico de uma determinada categoria social, simbolizada tanto por indígenas, quanto por posseiros e sem-terra. Esta ação pode se tornar ainda etnocida pela destruição

sistemática dos recursos naturais e dos meios de vida, que asseguram a reprodução física e social de uma dada etnia (Wagner, 2011).

Quando se faz o recorte da Baixada Maranhense os números refletem verdadeiras tragédias sociais nessa região, que abriga centenas de comunidades quilombolas. Segundo relato do advogado da CPT,

No dia 11 de maio de 2011, por volta das 07h30, vários homens e policiais militares incendiaram algumas casas de trabalhadores rurais quilombolas da comunidade de Camaputiua, em decorrência de um Mandado de Reintegração de Posse, expedido pelo juiz da 1ª Vara da Comarca de Viana-Ma. Alguns trabalhadores foram agredidos por policiais e jagunços, sendo que um foi barbaramente espancado. A casa pertencente à senhora Margarida dos Santos Mendes, 72 anos, foi incendiada, bem como todos seus pertences, documentos pessoais, dinheiro do seguro de pesca, um pequeno motor de barco, geladeira, televisão e cadeiras. Desde essa data, as ameaças de morte contra os trabalhadores rurais quilombolas aumentaram. (Cabral, 2012)

O Quilombo de Camaputiua está situado numa ilha que se localiza dentro do antigo engenho Tramaúba<sup>26</sup>, onde segundo os seus moradores mais antigos viveu a escrava Mãe Pluquera, que fundou o quilombo no século XIX e que tem relação sanguínea e ancestralidade com os atuais moradores, seus descendentes de quarta, quinta e sexta geração. Pertence ao território quilombola de Tramaúba, no município de Cajari – Maranhão. É composto por 24 comunidades. Nesse território ocorrem vários conflitos sociais, envolvendo quilombolas e fazendeiros. Os primeiros relatos sobre a posse da terra convergem para uma organização territorial coletiva, entre os próprios moradores, separada por linhas imaginárias, tendo como ponto de referência alguns elementos geográficos ou da natureza. Essa forma de delimitar áreas na Baixada Maranhense é muito comum, também devido a ser bastante ampla a área de campos naturais em que os moradores e o próprio IBAMA proíbem o cercamento.

Os conflitos persistem em Camaputiua há vários anos e se acirraram a partir de 1997, quando a comunidade se organizou através da Associação de Moradores do Quilombo Rural da Ilha de Camaputiua, em Cajari-MA, para reivindicar a titulação do território, o que resultou em prisões e tortura de quilombolas, quando estes resolveram impedir algumas atividades dos fazendeiros. (Cabral, 2012)

Os conflitos envolvendo quilombolas e fazendeiros decorrem principalmente da cultura bubalina e, mais recentemente, do fenômeno das cercas, inclusive cercas eletrificadas

---

<sup>26</sup> O território de Tramaúba foi desmembrado da antiga fazenda onde funcionava o Engenho Cadoz, uma das maiores e mais conhecidas fazendas da Baixada Maranhense.

que estão presentes em praticamente todos os campos da Baixada Maranhense, impedindo entre outras atividades a própria locomoção das pessoas.

Conforme procedimento administrativo do INCRA de nº 54230.005587/2005-81, instruído em 05 de agosto de 2005, que trata do processo de regularização fundiária do território quilombola mencionado, alguns fazendeiros matam animais dos quilombolas<sup>27</sup>, destroem suas cercas, os ameaçam de morte. Permanecem impunes!

Os trabalhadores rurais quilombolas de Camaputiua, em Cajari, já sofreram várias formas de opressão, inclusive prisão ilegal. A própria narrativa da comunidade Quilombola evidencia a marca da opressão histórica, que remete à escravidão e que oprime os persistentes moradores de Camaputiua:

(...) os donos de engenhos, donos de escravos, eles não queriam dar leite para os escravos, então eles custavam dar o leite, então a única solução que tinha era o negro comer manga, então eles diziam: “negro que comeu manga não vai tomar leite” então eles levavam o leite e perguntava: “*quem comeu manga?* Todo mundo comeu manga, ah então vou levar o leite de volta”. Porque quem come manga não pode tomar leite, porque morre, somente pra não dar o leite pro negro, a gente sabe que um suco de manga com leite é uma das melhores coisas, mas como era uma questão que era pra não dar, pra dizer que o cara era bonzinho que levava o leite pros escravos, mas como é que o cara ia ficar, trabalhava a noite toda, apanhando, sem comer nada, aí esperar até 11 horas pra ele ganhar uma cuia de leite, é claro que ele tinha que se socorrer do que tinha que era da manga, e então eles aproveitavam uma situação, pra dizer: vocês não podem comer leite porque comeram manga, é muito simples dizer isso<sup>28</sup> (Cabral, 2012)

O processo de cercamento de terras, ou seja, de privatização de terras, inclusive da

---

<sup>27</sup> Em 30 de outubro de 2010, Flaviano Pinto Neto, líder quilombola do Quilombo Charco, São Vicente Férrer, foi executado por pistoleiros com 7 tiros na cabeça, num estabelecimento comercial nas imediações do território. A razão da execução foi em decorrência de conflito de terra travado entre as 76 famílias do quilombo e dos latifundiários Manoel Gomes e Antonio Gomes (vice-prefeito de Olinda Nova). Em decorrência da intensa pressão nacional e internacional, com forte apoio da Anistia Internacional, iniciou-se rigoroso procedimento de investigação, em que os mandantes, intermediários e executor foram identificados, após intenso trabalho técnico da Polícia Civil, sendo que o Ministério Público do Maranhão ofereceu denúncia contra os mesmos, num ato inédito na história do Estado. (Diogo Cabral, 2012)

<sup>28</sup> Quem come manga não pode tomar leite: narrativas sobre a territorialidade em Tramaúba – Cajari (MA), reescrita pelo advogado Diogo Cabral, em textos publicados pela CPT e pelo Território Campos e Lagos.

União e do Estado, pelos latifundiários resultou na expulsão dos trabalhadores das áreas em que plantavam suas roças, fazendo cultivos que garantiam a sua sobrevivência, como a mandioca, o milho, o feijão. Essas áreas foram sendo transformadas em pastagens e as famílias dos trabalhadores do campo foram sendo obrigadas a dedicarem-se à prática do extrativismo, como única forma de garantir a sua sobrevivência.

Entretanto, o acesso aos babaçuais também gerou a reação dos latifundiários para impedir que os homens e mulheres tirassem dali seu sustento. Foi o enfrentamento com esses poderosos donos de terras em várias regiões do Maranhão que permitiu a conquista da terra e a consagração de sua prática de trabalho, através da definição legal do acesso ao babaçu livre (Lei do Babaçu Livre - anos 1990).

As mulheres quebradeiras de coco do Maranhão foram pioneiras no processo de organização, desde os anos 1970, a partir das Comunidades Eclesiais de Base. Foram fundadas várias entidades, destacando-se a Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais – (AMTR) a Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão (ASSEMA) Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB).

A luta dos indígenas não é menos difícil, apesar de ser ainda mais invisível do que dos negros. Dois problemas fundamentais atingem de forma devastadora os remanescentes dos povos indígenas que habitavam o estado do Maranhão, quando aqui aportaram os colonizadores: a falta de política nacional e estadual para assegurar os direitos da população indígena e a invasão de suas terras para exploração de recursos naturais, algumas vezes, com sua própria participação, pela necessidade que têm de sobreviver ou por outras razões conjunturais.

Esse quadro revela, contudo, não apenas luta, mas também momentos de submissão, que Paulo Freire tão bem explica ao retratar o quanto faz mal a educação opressora que inibe ou impede os processos de emancipação humana. Dessa forma, apesar da existência no Maranhão de focos de luta de povos indígenas, negros e também de trabalhadores rurais descendentes de colonos brancos, em diferentes épocas de sua história a população mais pobre de todas as etnias mantém, em certa medida, relações de subordinação a grupos políticos locais, resultado dos modelos de hegemonia e de educação (inclusive com a negação desta para a maioria, por séculos) implantado desde os governos coloniais que forjaram a alienação de sujeitos coletivos, inicialmente colonizados e que são vítimas da

manipulação política, cultural e de racismo. Somente mergulhando nessa realidade para de sua profundidade ad mirá-la é possível entendê-la sem cair no erro de fazer uma leitura parcial, a partir de recortes na história.

Em relação aos direitos quilombolas tudo ganha dimensões maiores, pois a invisibilidade dos mais pobres diante dos governantes oligarcas foi maior ainda quando esses eram (ainda são) negros. Corrobora essa invisibilidade a indiferença de grandes formadores de opinião do país o que tem tornado a luta mais difícil, ainda mais numa sociedade de uma minoria conservadora que detém o poder fundamentado num pensamento neoliberal e de submissão às grandes potências econômicas mundiais, especialmente aos Estados Unidos. Não é raro se ter a força da lei subsumida pela fragilidade da forma como a mesma é executada, ou seja, de acordo com os interesses da elite hegemônica no Brasil que forma a grande maioria dos quadros que estão nos principais postos da política e do judiciário. Não deixo de notar, por isso mesmo registro mais uma vez neste texto, que houve avanços nos governos do PT nesse sentido.

Ao se olhar mesmo que superficialmente o conteúdo do que foi posto na Lei N° 9.649, de 27 de maio de 1998, na Seção II, Art. 14, inciso IV que define competências aos Ministérios é perceptível que o Governo FHC aprovou que fosse ao âmbito do Ministério da Cultura realizada a delimitação de terras quilombolas. Esse *modus operandi* no que se refere a esse conteúdo é revelador do quanto *vale* essa população para o governo. Está explicitada nessa elaboração, uma vez mais, a negação do direito que os negros, enquanto trabalhadores que foram submetidos ao trabalho escravo, torturados e brutalmente humilhados têm aos bens materiais e não apenas ao reconhecimento simbólico de que, enquanto seres humanos, de uma determinada raça e etnia ocuparam um pedaço de terra e nela precisam expressar sua herança cultural. Essa lei foi regulamentada pela Medida Provisória n° 2.216-37, de 2001 com o seguinte texto, “cabe ao Ministério da Cultura aprovar a delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como determinar as suas demarcações, que serão homologadas mediante decreto”. Por que o Ministério da Cultura? Qual a condição que esse Ministério tem de contribuir com a dinamização produtiva nessas comunidades, para além do aspecto meramente simbólico e da cultura de raízes? Os Negros não são um produto ou uma mercadoria, mas trabalhadores como os colonos que vieram antes e depois do período da escravidão no país.

### Capítulo 3. Auscultando e mapeando os movimentos e organizações que atuam na Baixada Maranhense

*A história não se faz sem sujeito se os sujeitos se constroem ao mesmo tempo que constroem a história.*

#### 3.1. Organização exógena

##### 3.1.1. Instituto Formação

O Formação - Centro de Apoio à Educação Básica adota também como nome fantasia Instituto Formação. É uma associação sem fins lucrativos fundada em setembro de 1999 por um grupo de sete maranhenses com atuação nas áreas de educação e comunicação.

Buscando apoio nas ciências exatas, podemos definir as entidades de cunho associativo ou de benefício mútuo como aquelas de natureza endógena, ou seja, que dedicam suas ações ao benefício de seus quadros sociais. Já as entidades de cunho social ou de benefício público são aquelas de natureza exógena, que atuam em favor daqueles que estão fora de seus quadros sociais. (Szazi, 2006)

O Instituto Formação não é, neste caso, considerada uma organização exógena, apenas pelo fato de atuar para fora de seus quadros, mas pelo fato de ser uma organização sediada em São Luis, que foi atuar na Baixada Maranhense. Os dados sobre o Instituto Formação são do site da organização ([www.formacao.org.br](http://www.formacao.org.br)), de seus estatutos, do termo de referência da organização que foi revisado pela sua equipe de associados e de especialistas em 2012 e também foram coletados depoimentos em entrevistas realizadas com quatro de seus diretores. Para um de seus diretores, Claudio Silva, associado e cofundador da organização, “o Formação tem o perfil de uma organização de cunho social com denso conhecimento na área da educação sendo seus fundadores são militantes pela educação pública estatal; mas também é uma organização que desenvolve tecnologias sociais para demonstração de possibilidades de políticas públicas nas áreas de arte, esporte e

comunicação, envolvendo públicos que estão fora de seus quadros de associados” (2012). Em sintonia com a definição de Szazi é uma entidade de cunho social, de natureza exógena. Nos seus estatutos constam como objetivos dessa organização:

Art. 2º – O Centro tem como objetivo geral atuar na sociedade brasileira, prioritariamente na maranhense, na luta pela definição e realização de políticas públicas de qualidade para todos os brasileiros.

Art. 3º – Os objetivos específicos do Centro são:

- I – contribuir para a definição e realização de políticas públicas de qualidade, nas áreas de educação e trabalho, saúde e ecologia humana, arte e cultura, educação física, esportes e lazer e comunicação educativa;
- II – colaborar para a construção de ações cooperativas e consorciadas entre os poderes públicos e as organizações da sociedade civil, para o desenvolvimento local;
- III – apoiar, quando demandado, órgãos governamentais na concepção, organização e implantação de programas de formação continuada de professores, para a educação básica;
- IV - assessorar política e tecnicamente experiências não governamentais na área da educação e da qualificação de jovens e adultos;
- V - assessorar experiências de fortalecimento da educação básica;
- VI – apoiar produção de materiais didáticos e educativos;
- VII – contribuir com construções de projetos educativos e curriculares;
- VIII - apoiar articulações na área da educação de jovens e adultos;
- IX - acompanhar e divulgar para os movimentos populares as políticas governamentais para a área da educação básica. (Instituto Formação, 2008)

De acordo com o termo de referência da organização (2012), desde sua origem trabalha com a visão de que “as pessoas têm direito a uma vida digna, com respeito á sua diversidade bem como a um território desenvolvido” (2012). Mediante essa forma de compreender os direitos de todos na realidade onde atua, reafirmou em sua Assembleia de Associados realizada em 2012, a sua missão, assim descrita:

Nos projetos que concebermos e realizarmos, contribuiremos para o desenvolvimento de pessoas mais pobres e de territórios com baixos índices de desenvolvimento humano, social e econômico, sempre com o foco na busca criativa e contextualizada de soluções. (Instituto Formação, 2012).

Os projetos que concebe e desenvolve estão voltados para a construção de referências e bases políticas e educacionais que potencializem outros projetos e também políticas públicas centradas na perspectiva de desenvolvimento das pessoas e de seus lugares diversos de vivências. (Instituto Formação, 2012)

A organização define como eixos norteadores de todas essas ações: a cidadania, o desenvolvimento e a democratização/inclusão, e apresenta em seus documentos, como linhas de ação, também atualizadas em Assembleia de Associados no ano de 2012:

- a) Infância, Adolescência, Juventude e Políticas Públicas (experimentando e disseminando ideias a partir da sociedade civil para se transformarem em políticas públicas)
- b) Educação Integral (nas etapas e modalidades da Educação Básica)
- c) Educação e Trabalho – buscando estratégias para o desenvolvimento territorial
- d) Desenvolvimento Territorial Sustentável (construindo capacidades institucionais e desenhando arranjos produtivos orgânicos e sustentáveis)
- e) Comunicação Educativa (Vídeos, Impressos e Rádio (VIR); Telecentros, Observatórios e Portais na Internet (TOP))
- f) Arte e Cultura (Teatro, Dança, Música e Audiovisual)
- g) Esportes e Cidadania (esportes educativos mistos)
- h) Saúde e Ecologia Humana

Para Lidia Fernanda da Silva Vasconcelos, Diretora de Mobilização,

Entre nossas estratégias de ação destacam-se: mobilização de sujeitos da ação e da construção da história, formação continuada de diversos atores protagonistas dessa ação social e histórica, intercâmbios temáticos, incubação de projetos, dinamização cultural e econômica, articulação de projetos educacionais voltados para a formação integral das pessoas com o desenvolvimento do lugar onde elas vivem e gestão compartilhada (2012).

As equipes de trabalho da organização se reúnem às terças feiras para avaliação e planejamento e realizam atualmente suas ações principalmente através de um GT de Educação e de três incubadoras. A educação, segundo sua diretoria, é a área mais forte da organização. No termo de referência, específico sobre o GT de Educação, está dito que:

Como o nosso próprio nome revela (Formação) nascemos com o objetivo de trabalhar com processos formativos. Nossa criação, portanto, foi motivada pelo fato dos fundadores desejarem um espaço saudável de atuação no Maranhão e pela demanda de movimentos sociais e secretarias de educação aos seus fundadores, que queriam apoio dos mesmos em processos de formação de professores e de discussão de projetos educativos de escolas, das organizações e de secretarias de educação. Nesse sentido, o Instituto Formação realiza processos contínuos de formação de dirigentes e professores a fim de que possam cada vez mais expandir sua autonomia para planejamento de situações de aprendizagens, com a compreensão de que crianças, jovens e adultos têm potencialidades e necessidades de interação com seu meio social e cultural. Trabalha com os professores com foco na atuação deles na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, para que estes encontrem caminhos e construam saberes que alavanquem suas potencialidades. Essa demanda feita na origem do Formação pelas Secretarias de Educação e movimentos da sociedade civil decorre da

reconhecida atuação na área educacional de seus fundadores. (Instituto Formação, 2012)

No contexto do Maranhão e no que se refere ao envolvimento específico com a educação, o Instituto Formação é uma organização nova, num conjunto de mais outras duas: Associação de Saúde da Periferia do Maranhão (ASP), existente desde 1983 e Centro de Estudos Políticos Pedagógicos (CEPP), criada em 1990, que sempre realizaram ações voltadas para a defesa da escola pública universal e com qualidade social.

Alguns dos profissionais que fundaram o Instituto Formação atuaram nessas duas organizações anteriores e em redes, tais como: Rede de Apoio à ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), referenciada no Pensamento de Paulo Freire, Rede Brasil de Alfabetização, referenciada no pensamento de pesquisadores como Emilia Ferreiro, ou mesmo em instituições como universidades e escolas públicas, MEC e Secretaria de Educação de São Luis.

Esses profissionais da educação e também militantes por outra política educacional, através dessas organizações, redes e instituições realizaram anteriormente:

- a) mobilização nacional de movimentos que trabalhavam com educação popular de jovens e adultos e alfabetização de crianças e adultos, através da ASP e da RAAAB;
- b) amplos processos de formação de professores, movimentos sociais e dirigentes de secretarias de educação;
- c) estudos e intercâmbios em diferentes experiências educacionais no Brasil;
- d) feiras latino-americanas de alfabetização de adultos;
- e) projetos educativos e de formação continuada de professores (em serviço) para construção de qualidade de escolas públicas na zona rural de São Luis.

Uma das principais experiências desses profissionais – militantes, entre os quais estão alguns de seus fundadores foi realizada pelo CEPP, no início dos anos 1990, quando essa organização implantou um programa de formação complementar para egressos de escolas de formação para o Magistério, jovens alunos do Colégio Universitário (COLUN), Escola de Aplicação da UFMA, e da principal escola do Estado: o Instituto de Educação do Maranhão (IEMA). Para esses alunos foi concebido um curso de formação complementar do professor (gratuito) de 320 horas, com proposta de conteúdos que não eram trabalhados pelo currículo dessas duas escolas. Esses conteúdos (literatura infanto-juvenil, alfabetização, pedagogia do

movimento etc.) eram organizados em módulos nos quais eram trabalhadas teoria e prática integradamente. Todas essas experiências anteriores a 1999, data que foi criado o Instituto Formação, fazem parte da argamassa que está no alicerce dos trabalhos dessa organização maranhense, na área da educação.

Esses dados históricos são importantes para compreensão das ideias que orientaram os formuladores dos projetos educativos implantados na Baixada Maranhense, em ação cooperativa com o Portal da Educação, os Fóruns da Juventude, a ADS, entre outras organizações que se integraram nesse processo de dinamização territorial.

De acordo com as suas atas e termos de referências, o Instituto Formação realiza processos contínuos de qualificação de professores e de jovens, por dentro e por fora da escola, partindo de uma premissa de que todas as pessoas, independente de onde nasçam e vivam têm condição de apreender os conhecimentos que estão sistematizados no mundo e produzir novos conhecimentos, a partir de um olhar atento e de indagação permanente.

Para nós, não importa se a criança, o jovem, o professor vive na Baixada Maranhense, São Paulo, África do Sul, Berlim ou Tóquio. Se eles têm a oportunidade de acessar conhecimento, eles se desenvolvem, mas nós nos preocupamos para que tenham possibilidades concretas de acessarem o contraditório, a fim de que possam compreender criticamente a realidade e dessa forma adquirirem autonomia para construção de diversas situações de aprendizagens. É necessária a compreensão de que crianças, jovens e adultos têm potencialidades e necessidades de interação com seu meio social e cultural para que na sua zona de desenvolvimento proximal possam encontrar caminhos e conteúdos que alavanquem suas potencialidades.

Também compreendemos que não se pode, de um lado, enxergar a realidade de forma meramente polarizada; de outro, apenas teorizar, criticar, problematizar ou diagnosticar sem colocar a mão na massa da prática, do fazer, do demonstrar e nem vice versa. Por isso, nossa opção pela ciência aplicada. Muitos profissionais do Formação poderiam trabalhar em Universidades, ou em outros espaços, contribuindo com pesquisas e a docência, mas criamos uma organização com o propósito de nos dedicarmos á aplicação do conhecimento científico que a Universidade produz, envolvidos numa busca permanente de soluções para territórios pobres. (Instituto Formação, 2013)

Lidia Vasconcelos (2013) relata que o trabalho com formação de professores, técnicos e dirigentes na área da educação nunca parou, apesar de em 2003 a organização ter priorizado como público estratégico de sua ação a juventude e de ter implantado desde então vários projetos, não apenas na área da educação. Entretanto, foi a partir desse ano (2003) que a organização desenvolveu seus principais projetos nessa área, como os do Centro de Ensino

Médio (CEMP) e da EJA Profissionalizante. E foi também nesse período que houve uma definição de sua diretoria de aproximar a educação e o desenvolvimento territorial trabalhando o conteúdo ampliado de educação integral, de modo a articular nos processos formativos que concebe também os conteúdos das áreas da educação profissional, da arte e cultura, da comunicação, da agroecologia e dos esportes.

Em junho de 2003, em diálogo com o UNICEF concebemos um projeto para adolescentes e jovens. Nesse mesmo ano tínhamos concebido a ideia original do Projeto Jovem Cidadão, enviada para Fundação Kellogg e que um ano após o início de sua execução passou a ser denominado CIP Jovem Cidadão. Com o UNICEF fizemos inicialmente um mapeamento do que existia para a juventude no Maranhão, no que se refere à política educacional. Como é de nossa prática orgânica, mergulhamos nessa realidade, rastreamos tudo o que existia em termos de ensino médio, educação profissional; ouvimos os jovens; articulamos a esse mapeamento outra pesquisa sobre realidades e potencialidades do estado. (Instituto Formação, 2012)

A aproximação que a organização fez da área da educação com a área do desenvolvimento territorial resultou em projetos de educação profissional e das incubadoras. Essa forma de organização do trabalho foi motivada pela pesquisa realizada em 2003, em conjunto com o UNICEF.

Durante a pesquisa nos deparamos entre tantos dados cruéis da realidade já por nós conhecida, com outros não tão visíveis, que estavam relacionados com processos de migração em massa dos jovens maranhenses para o trabalho análogo á escravidão, sendo que isso ocorria de forma muito elevada na Baixada Maranhense, região mais pobre e esquecida do Estado. Isso direcionou nosso olhar para a busca de soluções para a juventude. Mobilizamos os jovens para enxergarem sua realidade e tentarem buscar soluções com seu engajamento nessa luta. (Instituto Formação, 2012)

Os principais projetos desenvolvidos pela organização, na área da educação, desde sua criação até o final de 2012 são os seguintes:

- a) Elaboração e execução da Pesquisa “Ensino Médio e Profissionalizante no Maranhão: Delineando Perfil e Ressignificando os Cursos com a Participação de Adolescentes, em parceria com o UNICEF”.
- b) Formação de professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas, por solicitação de diversas escolas e secretarias de educação ao longo de toda sua história.
- c) Produção de material didático para Educação de Jovens e Adultos, a partir de demandas de secretarias de educação e via processos de formação de professores. A

produção dos materiais era consequência dos processos de formação e produzidos coletivamente.

- d) Assessoria em processos de discussão e elaboração de projeto educativo de escolas, de gestão escolar e de propostas curriculares, por solicitação de diversas secretarias de educação, desde sua criação.
- e) Assessoria ao Portal da Educação.
- f) Assessoria à implantação de Sistemas Municipais de Educação.
- g) Centros de Ensino Médio e Educação Profissional (CEMP). O primeiro foi criado em 2004, por demanda de Prefeito Municipal de São Bento. Depois se expandiram na Baixada Maranhense por mais seis municípios, via Portal da Educação. Foi considerado, em 2007, pela UNESCO, como umas das melhores experiências de Ensino Médio Integrado no país.
- h) EJA Profissionalizante, criado em 2005. Em sua proposta estava presente a articulação do conhecimento do trabalhador rural com processos de elevação de aprendizagem geral e profissional. Foi implantado em nove municípios na Baixada Maranhense pelas Secretarias de Educação, via Portal da Educação.
- i) Noutro Turno, projeto que demonstrava possibilidades de educação integral com atividades sendo realizadas de 2006 a 2007, no contraturno de escolas públicas, em nove municípios da Baixada Maranhense, sob a coordenação do Portal da Educação. As atividades com os estudantes eram desenvolvidas com a monitoria de jovens dos Fóruns da Juventude.
- j) Cia Intergeracional, projeto desenvolvido em 2010 e 2011, na Zona Rural de São Luís, tendo na qualificação profissional de jovens para atuação em profissões criativas, um dos principais objetivos. Um dos pontos diferenciado desse projeto foi o fato de na parte prática dos cursos os jovens reapplicarem conhecimento apreendido com crianças e idosos.
- k) Diretrizes em Ação na Educação Infantil, projeto de formação de professores em Educação Infantil, desenvolvido desde 2011, em três polos do Maranhão, em parceria com MEC, UNICEF, Instituto Avisa Lá. No Polo do Território Campos e Lagos é desenvolvido em parceria com o Portal da Educação.

Em relação aos projetos desenvolvidos no Território Campos e Lagos, além dos relacionados com a área da educação destacam-se:

- a) CIP Jovem Cidadão, pelo qual operacionalizaram estratégias variadas de mobilização e organização da juventude na Baixada Maranhense, reaplicadas por outras organizações brasileiras e de outros países e que gerou a criação de mais de 20 novas organizações no TCL, como, por exemplo, a Agência de Desenvolvimento Sustentável (ADS), Instituto Comunitário Baixada Maranhense, 10 Fóruns da Juventude, Instituto Ludens, 8 Agências de Comunicação e Rede de Jovens Comunicadores.
- b) Dinamização do Território Campos e Lagos, iniciada com o CIP Jovem Cidadão, em 2003, prosseguida com a criação da ADS, em 2005 e em continuidade com a homologação enquanto território, pelo MDA, em 2008.
- c) Feiras do Circuito Produtivo, que dinamizaram o processo de comercialização dos produtos da agricultura familiar no TCL, gerando o projeto das Feiras do Território.
- d) Telecentros Jovem Cidadão, implantados a partir de 2005 em dez cidades, tendo possibilitado o acesso digital na Baixada Maranhense, com softwares livres. Segundo dados da organização mais de 10% da população do território foi incluída através desses espaços comunitários gratuitos.
- e) Pelo CIP Jovem Cidadão aconteceram ainda as seguintes ações: produção da Revista COR, Programas de Formação da Juventude em Comunicação Educativa, Esportes e Lazer e em Arte e Cultura (música, teatro e dança).
- f) Projetos de Esportes diversos disseminando no TCL práticas de esportes educativos, de modo particular o futebol desenvolvido em três tempos e de forma mista.
- g) Núcleos de Lazer, implantados com os Fóruns da Juventude em dez cidades da Baixada.
- h) BAIXADANIME – estimulando os jovens do TCL a produzirem animações em diferentes linguagens: stopmotion, pixilation, 2D, 3D.

Outros projetos realizados no Maranhão e em outras partes do país, que segundo os documentos da organização tiveram alguma relevância são:

- a) Jovens Caseiros, primeiro projeto com jovens desenvolvido pela organização em 2000.
- b) Futebol de Rua em Redes, que disseminou práticas de futebol em três tempos em estados no Nordeste e fomentou a Rede Nordeste de Futebol de Rua, a partir de 2008.
- c) Adolescentes Mobilizados, reaplicando metodologias desenvolvidas no CIP Jovem Cidadão em mais de sessenta cidades maranhenses e espalhando-as por outros estados brasileiros, nos anos de 2010 a 2013.
- d) Vi a Rua, desenvolvido em São Luis em 2012, com o objetivo de discutir a ressignificação do espaço da rua a partir de múltiplas atividades: esportes, música, grafiteagem, teatro e dança.
- e) MEDIAção, concebido em 2011 e executado a partir de 2012, no Maranhão. Articulou esportes e meios de comunicação alternativos.
- f) MARANIME, realizado em 2011 e 2013, com o objetivo de estimular os jovens maranhenses a produzirem animações em diferentes linguagens: stopmotion, pixilation, 2D, 3D. Mais de 90 animações foram produzidas.
- g) Escola de Mediação, iniciado em 2012 em cinco estados no Nordeste. Dissemina Tecnologias Sociais em Esportes Educativos, em múltiplas modalidades, como esportes educacionais, por dentro e fora das escolas.
- h) Radio Poste Canaã, um entre vários projetos da organização com radio. Essa experiência foi desenvolvida em 2010, em São Luis;
- i) Centrais de Mídias Alternativas, desenvolvido em parceria com UNICEF;
- j) Formação de Adolescentes e Jovens em Esportes Educativos, desenvolvido em 2013, em parceria com UNICEF, em 13 estados brasileiros.

Constam nos relatórios outras assessorias e parcerias técnicas que a organização realiza, como por exemplo:

- a) Elaboração e assessoria ao projeto "Construindo Arte na Zona Rural de Vargem Grande", em 2000. Esse projeto foi financiado pela Fundação Kellogg e desenvolvido pelo Instituto Farina do Brasil e Prefeitura de Vargem Grande.
- b) Elaboração do Projeto "Vale Cidadania", em 2001, por solicitação da Fundação Vale do Rio Doce.

- c) Parceria Técnica com Fundação Roberto Marinho, Canal Futura, em 2012, para execução do Projeto Ação Saúde, no Maranhão e Pará.
- d) Parceria Técnica com Fundação Barcelona, em 2012, para execução do Projeto FutbolNet, no Morro do Alemão, Rio de Janeiro.
- e) Parceria com Kickfair, organização da Alemanha, em programas diversos de intercâmbios entre jovens e profissionais das duas organizações no âmbito da mobilização e consolidação de uma Rede para a Aprendizagem Global.
- f) Parceria com Programa ASA, do Governo Alemão, para intercâmbios entre jovens e profissionais da Alemanha e do Brasil, nos dois países.

De acordo com Lidia Vasconcelos, a organização tem desde sua fundação, nos diversos projetos que concebeu e realiza se preocupado em aprofundar novas possibilidades que possam promover mobilizações e implantação de políticas públicas que melhorem a vida das pessoas.

Nossa experiência vem sendo construída a cada novo ano de nossa atuação, a partir da concepção e materialização de mais de 120 projetos, em ação cooperativa com dezenas de parceiros e apoiadores, desde empresas, institutos, fundos, fundações, até jovens, trabalhadores nas áreas rurais e periféricas, professores e dirigentes de órgãos públicos. Nessa caminhada, vamos acumulando experiências na execução de projetos de mobilização social, educacionais, culturais, de esportes e cidadania, de mídias e tecnologias e de dinamização econômica. Mas sabemos que muito do que fazemos deveria ser feito pelo poder público, pelas escolas. Sabemos da importância da sociedade civil, mas o que queríamos é que o sistema funcionasse oportunizando a crianças, jovens e adultos as melhores políticas educacionais, de esporte, de comunicação e na área da arte. (Instituto Formação, 2012)

Para o Instituto Formação os momentos fundamentais de reflexão sobre as metodologias e tecnologias que a organização desenvolve bem como de socialização de conhecimento têm acontecido nos diversos eventos que organiza.

Muitos eventos foram organizados nessa jornada, gerando discussões e novas ideias materializadas por diferentes pessoas e organizações. Alguns desses eventos concebidos e realizados pelo Instituto Formação são: Encontros de Fóruns da Juventude (07); Encontros de Políticas Públicas e Juventude (06); Encontros de Desenvolvimento Local e Juventude (04); Festival Maranhense de Futebol de Rua (03); Festival Nordeste de Futebol de rua (02); Feiras de Arte e Cultura (10); Caravanas Intergeracionais de Esportes e Lazer (10); Festival de Teatro e Dança – a Baixada é o Cenário (02); Mostras de Música da Juventude (04); Seminários de Softwares Livres (02); Encontros de Comunicação Educativa (05); Encontro Brasileiro de Mediação em Esportes Educativos (02).

Claudio Henrique expressa que a organização nunca pensou em assumir o papel do Estado, mas em contribuir, no âmbito da sociedade civil, para o fortalecimento das políticas públicas. Nesse sentido, tem sido sempre uma presença na mobilização e organização de conferências e de outros eventos em que as políticas públicas são discutidas.

Em 2009, o Instituto Formação participou das seguintes Conferências: CONAE – Campos e Lagos – como organizadores e delegados; Conferência Livre de Comunicação – como organizador; Conferência Estadual de Comunicação – como Delegado; CONAE Regional – Viana – como convidado. (Claudio Henrique, 2012)

Esse trabalho sempre foi potencializado pelas estratégias adotadas pela organização, sobretudo a de investir sistematicamente em programas de formação dos sujeitos com quem atua.

Esses programas de formação foram iniciados em 2000 com o projeto “Jovem Caseiro” e se estendem até hoje, destacando-se: Programas de Formação da Equipe de Profissionais, que é contínuo; Programas de Formação de Professores (temos diferentes propostas e ementas desenvolvidas nos 13 anos de história); Programas de Formação de Dirigentes Municipais (tres edições implantadas num formato inédito de teoria, reflexão da prática e deslocamento do seu contexto para conhecimento de outros contextos e realidades no país – 2006-2008); Programa de Formação em Arte e Cultura – Teatro, Dança e Música (2004-2008); Programa de Formação em Comunicação Educativa – VIR e TOP (2004-2008); Programa de Formação em Educação Física, Esportes e Lazer (2004 – 2008); Programas de Formação Política da Juventude (3 edições – 2006, 2007, 2008); Programa de Formação de Adolescentes Mobilizados (2010, 2011); Torre (Terça) de Babel – formação em línguas. (Instituto Formação, 2012)

O trabalho do Instituto Formação é permeado por processos permanentes de planejamento e avaliação. Há dez anos a organização se reúne às terças feiras pela manhã para realizar avaliações, compartilhamento de informações dos projetos, discussão de novos projetos, planejamento dos trabalhos, organização do calendário e divisão de atribuições.

Os projetos realizados são precedidos por mapeamentos e pesquisas que subsidiam a ação direta e a busca permanente por soluções criativas para problemas em territórios onde a escassez e a aparente falta de soluções são o que predominam. Uma marca metodológica do trabalho tem sido a mobilização e formação de sujeitos para a ação imediata no próprio território onde vive reaplicando conhecimento com outras pessoas de seu entorno, quer sejam crianças, outros adolescentes e jovens ou idosos, em alguns casos, através de processos de intergeracionalidade. Há um incentivo permanente para a ação em redes. Entre os adolescentes e jovens que fazem parte do

público de atuação permanente de nosso trabalho identificamos novos potenciais profissionais nas áreas de comunicação educativa, esportes e arte e cultura em quem a organização investe para prosseguirem o trabalho realizado pelos atuais profissionais. Nas áreas da mobilização social, mídias alternativas e dos esportes educativos temos desenvolvido várias ideias disseminadas por outras organizações. Tudo isso sem nunca ter aberto mão de um de nossos principais motivos de existência que é a escola pública de qualidade. (Instituto Formação, 2012)

Estão divulgados nos documentos da organização os seus grupos de estudos. Existem os que não estão mais ativados e aqueles que continuam ativados, com funcionamento em formatos diversos.

Grupos de estudos anteriores a 2012 e que não estão ativados:

Formação do educador (1999-2004), grupo constituído na origem do Instituto Formação, que dialogava com Secretarias de Educação para a formação de professores.

Fundamentos Históricos do Projeto Educativo da Modernidade e Pós-modernidade (2004 a 2009), grupo formado pelos profissionais e associados do Instituto Formação. Tem como objetivo contribuir para a expansão da qualificação da sua equipe, mediante o estudo de questões fundamentais da história, filosofia, sociologia e da análise de conjuntura na dimensão estadual, nacional e internacional, com o objetivo de subsidiar a construção de referenciais teóricos e metodológicos necessários ao desenvolvimento dos projetos em execução. Esses estudos tiveram um momento de culminância anual, quando são realizados os Seminários de Dezembro, em parceria com o CEPP – Centro de Estudos Político-Pedagógico e o Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr-Ma).

Formação do educador a partir de eixos psicanalíticos e políticos (2004-2009), grupo formado por todos os profissionais e sócios do Instituto Formação. Tem como objetivo contribuir para a expansão da qualificação da sua equipe, mediante o estudo e a reflexão de conteúdos políticos e psicanalíticos.

Educação Integral (2005 - 2009), grupo envolvido com estudos para construção do outro turno da educação integral.

Educação no Campo (2004-2008), pesquisa e estuda metodologias para o trabalho em escolas do campo, incluindo as multisseriadas. O tema em foco é dos Cursos implantados nos CEMP, EFA, CFR e a EJA Profissionalizante.

Grupos de estudos ativados:

Saúde e Ecologia Humana - Política Pública de Saúde – Saúde na Primeira Infância (2011-2012), grupo interdisciplinar constituído para discutir política de saúde, atendimento materno infantil e mobilização social em defesa da política da saúde.

Formação do Educador (a partir de 2011), grupo constituído para estudar e dar continuidade ao processo de formação de professores da Educação Básica, de acordo com demandas de Secretarias de Educação.

Educação Infantil - Creches (desde 2011), grupo interdisciplinar constituído por dez profissionais das áreas: Arte, Educação Física, Pedagogia, Saúde, Psicologia para discutir Creches e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Tem como objetivo se preparar para a formação de profissionais de Creches no Maranhão.

Ensino Médio, Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial (desde 2003), produziu duas pesquisas e o projeto educativo dos CEMP; coordenou Programa de Formação dos Profissionais dos CEMP e propôs ementas de todas as disciplinas do CEMP para os anos 2004 e 2005. Realizou encontros sobre Juventude e Desenvolvimento Territorial e Seminários sobre os CEMP.

Educação de Jovens e Adultos (desde 1999), estuda a política, a estrutura, o currículo e a metodologia na educação de jovens e adultos. Responsável pela proposta da EJA Profissionalizante e pela produção de material didático de EJA e EJA Profissionalizante.

Adolescência, Juventude e Políticas Públicas (desde 2003), estuda políticas públicas e juventude. Integram esse grupo profissionais do Instituto Formação e jovens da Baixada Maranhense. O tema atual em discussão é movimento juvenil orgânico. Esse grupo produziu mapeamentos, textos e programas de formação de juventude. Atualmente está na 6ª edição do Programa de Formação da Juventude.

Práticas Intergeracionais (a partir de 2011), grupo dedicado a pensar essas práticas e sistematizar o projeto CIA Intergeracional.

O Formação é simplesmente um espaço aberto de estudo e discussão de ideias. Por isso tem tantos grupos de estudo. Qualquer pessoa interessada pode participar desses momentos. Isso é muito importante na realidade maranhense que proporciona tão poucos espaços de diálogo e de construção e socialização de ideias. Tudo o que produzimos é de livre acesso. Na maioria das vezes fazemos o trabalho gratuito para as secretarias de educação e escolas. Evitamos ao máximo trabalhar com recursos públicos. (Instituto Formação, 2012)

Entre as pesquisas que a organização realizou estão divulgadas as seguintes: Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão (2003), Perfil Econômico e Social do Estado (2003), Movimento Orgânico Juvenil na Baixada (2003/2006), Perfil da Agricultura Familiar no TR Campos e Lagos (2008/2010).

Consta ainda uma ampla lista materiais educativos produzidos e editados pela organização, como:

a) Livros de Educação de Jovens e Adultos:

- Alfabetização e Letramento, livro que propõe pensar a alfabetização como uma ferramenta para interagir com o mundo, não apenas um trabalho mecânico de decifrar códigos.
- Matemática e Alfabetização, livro dedicado especialmente à educação de jovens e adultos, com conteúdos básicos relacionados com situações do cotidiano.
- Língua Portuguesa, para educação de jovens e adultos, abordando conteúdos com textos literários, científicos e informativos.
- Livro 02 EJA – 1º ciclo, livro que apresenta conteúdos integrados de Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Ciências Naturais e Sociais.
- Livro 03 EJA – 2º ciclo, livro que traz conteúdos de todas as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Ciências Naturais e Sociais.
- EJA 04 – Educação e Trabalho, livro que aborda conteúdos de educação profissional na EJA.
- EJA 05 – Educação e Trabalho, segunda parte do material que aborda conteúdos de educação profissional na EJA.

b) Outras publicações:

- Ensino Médio e Educação Profissional, livro que trata da pesquisa realizada pela organização, publicado em 2005.
- Projeto Jovem Cidadão, livro que relata a primeira fase do projeto Jovem Cidadão, que resultou do primeiro ano de experiência. Foi publicado em 2005.
- Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado, uma publicação da organização que trata especificamente de conteúdos de educação com artigos de escritores predominantemente maranhenses. Foram publicados três números dessa revista, no período de 2006 a 2008.
- Perfil da Agricultura Familiar no TR Campos e Lagos, pesquisa encerrada em 2010 e publicada em 2011.
- Plano de Trabalho de Desenvolvimento Rural e Sustentável do Território Campos e Lagos produzido sob a coordenação do Instituto Formação, publicado em 2012.

b) Diversos:

- Boletim Informação (21 números);
- Livro do Prêmio Jovem Escritor nº 1;
- Livro do Prêmio Jovem Escritor nº 2;
- Cartilha Telecentros Jovem Cidadão;
- Cartilha Comunicação Educativa;
- Cartilha Mapeamento das Organizações Juvenis
- Caderno de Formação do Programa de Juventude nº 1
- Caderno de Formação do Programa de Juventude nº 2
- Caderno de Formação de Adolescentes
- Revista Cor (6 números)
- Cartilha da Experiência da Rádio Canaã;
- Cartilha “Esportes Educativos inclusivos e seguros”;
- DVDs: Curta Jovem (1 a 4), Diga Não ao Trabalho Escravo, Maranime, Festa do Divino em Arari;
- CDs de áudio: Mostras de Música da Juventude (04 edições), Um Milhão de Histórias de Vida de Jovens da Baixada, Diga Não ao Trabalho Escravo, Contadores de Canaã, Show de Calouros da Rádio Canaã, Campanha Comunidade Limpa Canaã.

Para Lidia Vasconcelos, a fim de horizontalizar conhecimentos por dentro da equipe do Instituto Formação, relacionados a metodologias e aos conceitos que adotam, são programados momentos semanais de reflexão com toda equipe e o planejamento da ação no campo também é feito semanal ou quinzenalmente, com os profissionais específicos. Esse planejamento mais focado em determinadas áreas ocorre atualmente através do GT de Educação e das três Incubadoras criadas para incubação de ideias.

A sua primeira Incubadora foi a de Projetos Produtivos, criada em 2004. Segundo o termo de referência das incubadoras, atualizado em 2012, a ideia nasceu de duas necessidades básicas: ligar o ensino e a pesquisa dos CEMP com a área produtiva do seu entorno, como forma de materializar a definição de espaço de educação profissional como ponto de desenvolvimento de território; estimular jovens que não estavam mais estudando, mas se articulavam nos Fóruns da Juventude, a pensarem ideias que pudessem contribuir com o desenvolvimento econômico, social e cultural do TCL.

A ação dessa Incubadora foi fundamental no Núcleo de Incubação de Projetos nos CEMP e na EJA Profissionalizante. Também foi a dinamizadora da ADS e da primeira versão do Território Campos e Lagos. O projeto das Feiras do Circuito produtivo desenvolvido de 2005 a 2008 como forma de demonstrar aos agricultores e secretários de agricultura outras possibilidades de comercialização no território foi uma das ideias incubadas e que numa fase seguinte gerou dez feiras permanentes, subsidiadas pelo MDA e coordenadas pelas secretarias de agricultura e trabalhadores da agricultura familiar. (Instituto Formação, 2012)

A Incubação de projeto tem sido na organização compreendida como uma estratégia estruturante, que visa apoiar a criação de empreendimentos inovadores, sobretudo de jovens, mas também é uma estratégia de incubar ideias da própria organização voltadas para o desenvolvimento de tecnologias sociais.

O enfoque maior nos primeiros anos foi dado para o público jovem do ensino médio profissionalizante, como forma de materializar o tripé: ensino, pesquisa e aplicação de conhecimento – via extensão e aplicação de ciência. A partir de 2010, com a criação da Incubadora de Artes, Mídias e Tecnologias e, em 2011, com a criação da Incubadora de Esportes e Cidadania o enfoque foi também projetos próprios. (Instituto Formação, 2012)

O propósito do Instituto é oportunizar simultaneamente conteúdos da cultura geral, horizontalizar conhecimentos gerais profissionalizantes de cursos específicos e verticalizar conhecimento específico a partir de uma determinada ideia criativa que, ao ser incubada,

pode se transformar em projeto e gerar um exitoso empreendimento. (Instituto Formação, 2012).

A partir da identificação do potencial econômico, social e cultural nas cidades ou territórios é feita a definição de prioridades da Incubadora para os devidos investimentos voltados para o desenvolvimento local. Os projetos já incubados abrangem as dimensões social e cultural e não apenas a econômica e tem como foco o desenvolvimento local sustentável e não as demandas de mercado externo. (Instituto Formação, 2012)

Os projetos incubados se desdobram a partir dessas grandes áreas, fomentando as potencialidades locais, a capacidade produtiva e criativa dos segmentos jovens do município e as possibilidades de apoio dos parceiros e das agências financiadoras de projetos para o desenvolvimento sustentável. Os principais circuitos produtivos relacionados com a priorização de projetos para a dinamização territorial são os seguintes: agroecologia, piscicultura, pesca, turismo de base comunitária, tecnologia de alimentos, turismo, artesanato e comércio. As temáticas da Incubação e do Investimento estão organizadas nos seguintes circuitos:

1. Circuito da Agroecologia, Pesca e Piscicultura

- Açudes integrados com culturas temporárias: rizicultura e cultivo da melancia
  - Açudes integrados com Fruticultura permanente
  - Açudes integrados com Horticultura
  - Avicultura
  - Caprinocultura
  - Criação de alevinos
  - Fruticultura permanente
  - Horticultura convencional e mandalas
  - Pomares caseiros
  - Povoamento de rios
  - Quintais produtivos
  - Reflorestamento de matas ciliares
  - Suinocultura
2. Circuito de Tecnologia de Alimentos
- Beneficiamento de pescado

- Processamento de alimentos
- Processamento de pescado
- 3. Circuito de Turismo Ecológico e de Base Comunitária
  - Mapeamento de espaços e programação
  - Estruturação de espaços
  - Organização de roteiros
- 4. Circuito do Artesanato
  - Mapeamento
  - Produção
- 5. Circuito de Comercialização
  - Comércio de ração
  - Feiras do Circuito Produtivo
  - Fornecimento merenda escolar
  - Rede de comercialização de pacotes de turismo comunitário

Segundo o termo de referência da Incubadora (2004) a sistemática de incubação de projetos compreende três etapas que vão desde o momento que as ideias são propostas até o momento em que o projeto tem sustentabilidade e autonomia para sair da Incubadora. Ao longo do processo projetos podem ser abortados por falta de condições de continuidade e/por outras razões diversas.

A primeira etapa: tem uma duração média de dois meses. Inicia com um Seminário de Ideias, em que participam jovens e trabalhadores que são convidados a pensarem e transformarem sua realidade a partir de uma ação concreta no campo econômico, social e cultural.

As ideias precisam estar inseridas no âmbito dos circuitos propostos pela incubadora. Aquelas que têm potencial para se transformarem em projeto são incluídas em um segundo seminário que tem como programação mesas de ideias e agenda de trabalho. Algumas condições levantadas para definir uma ideia como sendo viável são: ter área para sua implantação, ter pessoas que demonstrem compromisso com a ideia e com os seus desdobramentos. (Instituto Formação, 2012)

A segunda etapa também dura, em média, dois meses e começa com as oficinas de elaboração dos projetos. “Nesse período tudo o que é necessário para que a ideia se converta em um exitoso empreendimento é pesquisado e esboçado” (Claudio Henrique, 2012).

A terceira etapa dura em torno de oito meses. É o período em que os jovens aprofundam conhecimentos específicos em relação a conteúdos técnicos do que querem desenvolver, produzir ou comercializar; de gestão e de comercialização. Também nesse período a Incubadora realiza investimentos em insumos, matéria prima, implementos, intercâmbios ou outros que sejam necessários e definidos pelas equipes da Incubadora.

São oferecidas assessorias mais voltadas para a execução dos projetos, sobre produção, comercialização e gerenciamento dos empreendimentos, procurando aprofundar a visão dos jovens sobre a área que irão atuar e sobre as estratégias para concepção de produtos e serviços que poderão desenvolver.

Sempre consideramos a Incubadora como um projeto importante e extremamente fomentador de processos de desenvolvimento, mas tivemos igualmente êxitos e fracassos. De todo modo, os êxitos superaram as expectativas e os fracassos nem sempre são pela ideia em si, mas pelo tempo ou pelas condições adequadas que nem sempre conseguimos ter o que requer paciência e energia, que também nem sempre temos na dose certa. Além disso, quase sempre antes do sucesso há perdas e após o êxito se não for alimentado continuamente o projeto, ele arrefece. (Claudio Henrique, 2012)

O período de 2004 a 2009 foi o de maior investimento da primeira Incubadora, sendo o Instituto Formação, nessa etapa, o principal indutor das ideias para projetos territoriais que foram incubados. Para os projetos locais os dinamizadores foram os Fóruns da Juventude e o Portal da Educação através dos CEMP. Os projetos territoriais tiveram como principal objetivo articular a rede de produção, gestão e comércio.

Quadro 01 - Projetos territoriais incubados no TCL – 2004 a 2009

Área	Projeto	Envolvidos	Investimentos – encaminhamentos	Origem do Projeto
Territorial	Feiras do Circuito Produtivo	Trabalhadores da Agricultura Familiar e consumidores.	15 barracas, caminhão, caixas e custeio durante quatro anos.	Instituto Formação
Territorial	Plano de Desenvolvimento Territorial – assessorado por consultores de Santa Catarina (AGRECO)	Lideranças e trabalhadores do território sob a coordenação de Secretários de Educação e de Agricultura.	Todo processo formativo e de elaboração.	Instituto Formação
Territorial	ADS	Lideranças e trabalhadores do território sob a coordenação de	Todo processo formativo, de elaboração até a fundação da ADS.	Instituto Formação

		Secretários de Educação e de Agricultura.		
Territorial	COOPERLAGOS	Lideranças e trabalhadores do território sob a coordenação de Secretários de Educação e de Agricultura.	Todo processo formativo, de discussão e de criação.	Instituto Formação
Territorial	Ecomoradias	Jovens da Agricultura Familiar.	Processo formativo, construção, saúde e ecologia humana.	Instituto Formação
Territorial	Sistema Voisin para criação de animais e aves	Jovens da Agricultura Familiar.	Processo formativo e demonstrativo.	Instituto Formação
Territorial	Parque Agroecológico Buritirana	Jovens, Profissionais e Associados do IF.	Estruturação inicial, funcionamento da sede da Incubadora.	Instituto Formação

Fonte: Instituto Formação, 2012.

Mediante o fato de o Território Campos e Lagos ter características predominantemente rurais, uma das prioridades da Incubadora foi a estruturação da agricultura familiar. “Nós dedicamos muito tempo e muita energia tentando resgatar a produção nessa área e a rede de jovens dos Fóruns e dos CEMP, que se tornaram defensores do território e da agroecologia foi muito importante” (Claudio Henrique, 2012).

No Território Campos e Lagos, até 2003 não mais produzíamos nem o cheiro verde para o cozido de peixe, prato tão comum na Baixada Maranhense. A Incubadora provocou a população, os trabalhadores, para voltarem a produzir. (Denivaldo Moraes, 2012)

Quadro 02 - Projetos locais incubados no TCL - área da agroecologia – 2004 a 2009

Área	Projeto	Envolvidos	Investimentos – encaminhamentos	Origem do Projeto
Arari	Horta orgânica	Jovens e família	Infraestrutura Sementes Assistência técnica	Fórum da Juventude
Arari	Suinocultura	Jovens e família	Infraestrutura Matrizes Ração Assistência técnica	Fórum da Juventude
Arari	Avicultura	Jovens e família	Infraestrutura Pintos Ração Assistência técnica	Fórum da Juventude

Arari	Piscicultura	EFA – Manoel João	Foram construídos: 1 açude, 3 viveiros Curso de piscicultura	Fórum da Juventude
Arari	Horta Orgânica	EFA – Manoel João	Sementes Assistência técnica Oficinas sobre produção de mudas e sementes	Fórum da Juventude
Arari	Avicultura	EFA – Manoel João	Infraestrutura Orientação técnica	Fórum da Juventude
Arari	Caprinocultura	EFA – Manoel João	Assistência técnica	Fórum da Juventude
São João Batista	Caprinocultura	Jovem participante do Fórum	Investimentos iniciais em cerca e capineiras.	Fórum da Juventude
São João Batista	Avicultura	Julio Cesar e família	Investimento em infraestrutura, matrizes e ração. No processo novos jovens se envolveram.	Fórum da Juventude
São João Batista	Circuito produtivo na zona rural de SJB	Trabalhadores rurais e alunos de EJA	Oficinas e cursos de agroecologia e processamento de alimentos. Implantação de laboratório de tecnologia de alimentos.	CEMP
São João Batista	Agricultura familiar	Agricultora e família	Investimentos em horta (mangueira, regador, bomba...)	CEMP
São João Batista	Agricultura familiar (4 projetos acompanhados por jovens estagiários da Incubadora)	Agricultores	Assistência técnica, implementos e sementes.	CEMP
São João Batista	Piscicultura	Dunga e família	Construção de açude, alevinos e ração.	Fórum da Juventude
São João Batista	Suinocultura	Dunga e família	Infraestrutura e matrizes.	Fórum da Juventude
São Bento	Agricultura familiar (4 projetos acompanhados por jovens estagiários da Incubadora)	Agricultores	Assistência técnica, sementes e implementos.	CEMP
Matinha	Horta orgânica	Rui Iara	Investimentos em implementos, insumos, orientação técnica, intercâmbios.	Fórum da Juventude
Matinha	Horta orgânica	Givanilson	Investimentos em implementos, orientação técnica, intercâmbios.	CEMP
Matinha	Roça de Maracujá Suinocultura	Herberth e família	Investimentos em implementos, insumos, orientação técnica, intercâmbios.	Fórum da Juventude e CEMP

Matinha	Assentamento Contenda (3 projetos) Mandala Aviário Suinocultura	Agricultores e famílias do assentamento comunidade quilombola	Houve cursos e investimentos em infraestrutura, implementos, sementes, matrizes, pintos e ração; assistência técnica por um ano.	CEMP
Matinha	Agricultura familiar (8 projetos de horta orgânica e suinocultura)	Agricultores	Investimentos em infraestrutura e implementos, sementes, assistência técnica.	CEMP
Olinda Nova	Horta orgânica	Raimundo Nonato Diniz	Houve investimentos iniciais, mas não prosseguiu na Incubadora	Fórum da Juventude
Olinda Nova	Piscicultura	Ivalderico	Houve processo inicial de qualificação, mas não se prosseguiu pois a área era inadequada, agredia o meio ambiente	Fórum da Juventude
Olinda Nova	Agricultura familiar (4 projetos acompanhados por jovens estagiários da Incubadora)	Agricultores	Assistência técnica, sementes e implementos	CEMP
Palmeirândia	Laboratório de análise de solo, água e alimentos	CEMP Palmeirândia	Já em funcionamento (inicial)	CEMP
Palmeirândia	Suinocultura	Alunas CEMP Palmeirândia	Reuniões com jovens, planejamento de área construída, investimentos iniciais. Não foi para frente, pois jovens estavam sozinhas sem ajuda das famílias e não dariam conta.	CEMP
Palmeirândia	Bananal no Quintal	Agricultor e família	Implementos	CEMP
Palmeirândia	Agricultura familiar (4 projetos acompanhados por jovens estagiários da Incubadora)	Agricultores	Assistência técnica, sementes e implementos.	CEMP
São Vicente Ferrer	Agricultura familiar (4 projetos acompanhados por jovens estagiários da Incubadora)	Agricultores acompanhados por alunos CEMP	Assistência técnica, sementes e implementos	CEMP
Peri Mirim	Meliponário Buritirana	Centro de Formação em Agroecologia	Em processo inicial	
Peri Mirim	Validação da Mandioca	Centro de Formação em	Em processo inicial	

		Agroecologia		
Peri Mirim	Laboratório de análises para a agroecologia	Centro de Formação em Agroecologia	Em processo inicial	

Fonte: Instituto Formação, 2012.

Segundo os depoimentos, o trabalho nem sempre foi fácil. Além disso, novas estratégias eram permanentemente buscadas. A operacionalização do circuito, mapeado durante a pesquisa do Perfil Produtivo do Estado, com recorte na Baixada Maranhense, foi se dando gradativamente.

Quando iniciamos a comercialização dos primeiros produtos, sempre com dificuldades, pois nem todas as iniciativas eram exitosas e tínhamos que teimar bastante para termos os resultados positivos, vimos que uma das formas de comercializar poderia ser agregando valor ao produto *in natura*, através do processamento diversificado. Somou-se a isso, ideias de jovens de projetos de processamento, como o da Fábrica de Doces em São Bento e posteriormente da Agropolpas em Matinha. Ambos os projetos foram diferentes: o primeiro foi resultado da necessidade de uma família que já produzia aprimorar a sua produção; o segundo resultou do olhar estratégico de jovens de Matinha para a necessidade de processar frutas também como forma de fomentar o plantio de novas mudas e a coleta das frutas que estragavam no chão da Baixada e serviam apenas para comidas dos suínos. (Claudio Henrique, 2012)

Quadro 03 - Projetos locais incubados no TCL - tecnologia de alimentos – 2004 a 2009

Área	Projeto	Envolvidos	Investimentos – encaminhamentos	Origem do Projeto
Arari	Tecnologia de Alimentos	EFA – Manoel João	Reforma da cozinha, orientação técnica.	Fórum da Juventude
São João Batista	Laboratório de tecnologia de alimentos	Alunos de EJA e CEMP	Já em funcionamento	CEMP
São Bento	Fábrica caseira de doce São Carlos	Projeto familiar	Reuniões diversas; fornecimento de embalagem e rótulos; curso de doces e pasteurização; construção da fábrica; identidade visual; orientação permanente.	Fórum da Juventude
Matinha	Agropolpas	4 jovens	Processo intenso de pesquisas e de estudos Construção e equipamentos Oficinas Continua com acompanhamento	Fórum da Juventude e CEMP

Fonte: Instituto Formação, 2012.

Para agregar valor ao trabalho realizado na agricultura familiar, nos CEMP e nas Incubadoras foram implantados cursos de Turismo. E uma das ideias era mapear propriedades, estruturá-las e incentivar a visitação no circuito da Baixada, no Território Campos e Lagos.

Muitas vezes viajamos para conhecer outras experiências fora da Baixada, similar àquela que queríamos realizar. Eu mesmo, que incubei o Projeto Pindoba, viajei para Pernambuco e para Santa Catarina para conhecer experiências exitosas. (César Roberto, 2012)

Quadro 04 - Projetos locais incubados no TCL - agroecologia/turismo rural – 2004 a 2009

Área	Projeto	Envolvidos	Investimentos – encaminhamentos	Origem do Projeto
Arari	Turismo comunitário – A pororoca e muito mais.	Fórum da Juventude	Reunião das comunidades Formação para o turismo comunitário	Fórum da Juventude
Cajari	Condomínio Flexal – comunidade quilombola: horta orgânica, avicultura, suinocultura, turismo comunitário, cultura popular	Jovens do Flexal e famílias	Infraestrutura para turismo comunitário, aviário, suinocultura e horta; fornecimento de matrizes: pintos, suínos; fornecimento de ração; assistência permanente por um ano; reforma de barracão da comunidade.	Fórum da Juventude e lideranças da comunidade quilombola.
Cajari	Lojinha de Cajari	Fórum da Juventude	Oficinas Acompanhamento	Fórum da Juventude
Olinda Nova	Pousada Betel	Familiar	Reforma, mobiliário, cursos e oficinas, intercâmbio, acompanhamento.	Fórum da Juventude
Olinda Nova	Condomínio Pindoba	Familiar	Construção de viveiro, construção de pousada, mobiliário, intercâmbio, cursos e oficinas, acompanhamento.	CEMP
Olinda Nova	Condomínio Araçá	Familiar	Em processo inicial	Fórum da Juventude
Palmeirândia	Condomínio Enseada dos Nogueiras (Piscicultura)	Familiar	Construção de tanque para peixes e contenção de água para agricultura; povoamento do tanque; ração inicial; assistência técnica.	CEMP
Palmeirândia	Condomínio Brisa do Campo (4 projetos)	Anderson e família	Construção de meliponário; construção de açude; assistência técnica; turismo comunitário (restaurante – em processo); processamento de subprodutos do mel – em andamento.	Fórum da Juventude

Palmeirândia	Condomínio Cauaçu: restaurante, ecomoradias, horta orgânica, suinocultura, avicultura.	4 jovens e famílias	Investimentos em infraestrutura, implementos, insumos e manejo em todos os projetos por 3 anos.	CEMP
Palmeirândia	Núcleo de turismo	Fórum da Juventude e jovens do CEMP	Mapeamento Investimentos iniciais Seminários e reuniões	CEMP
São João Batista	Lojinha	Fórum da Juventude	Realizada pintura, colocação de prateleiras, aquisição de produtos para vendas iniciais.  Reuniões com comissão de gestão.	Fórum da Juventude
São João Batista	Cineclube	Fórum da Juventude	Reforma e equipamento Oficinas permanentes Acompanhamento à programação Acervo	Fórum da Juventude
São Bento	Agência Lagotur	Alunos de turismo	Houve investimentos mas não deu certo. Houve uma mudança na modalidade do turismo adotado pelo CIP e as jovens não tiveram paciência de esperar o tempo necessário.	CEMP

Fonte: Instituto Formação, 2012.

Outra forma de agregar valor ao trabalho na agricultura familiar e dinamizar o território foi o investimento em artesanatos e outras produções manuais.

Tínhamos também a ideia de criar um circuito de moda baixadeira, sobretudo porque na região havia uma fábrica de roupas, inclusive que produzia para grandes grupos nacionais, localizada na cidade de Matinha. Foi nesse sentido que os ateliês foram incentivados pelos Fóruns da Juventude. (Losângela Santos, 2010)

Quadro 05 - Projetos locais incubados no TCL - área de artesanatos e outros – 2004 a 2009

Área	Projeto	Envolvidos	Investimentos – encaminhamentos	Origem do Projeto
São João Batista	Cerâmica com barro dos campos - produção de tijolos	Familiar	Investimento em maquinário, acompanhamento na produção e gestão.	CEMP
São Bento	Companhia de Teatro de bonecos –	Jovens do Fórum da	Foi feita formação específica	CEMP

	ARTEMANHA	Juventude e CEMP	Foi adquirida barraca.  Houve acompanhamento sistemático e processo de formação com oficinas de interpretação e de produção de bonecos.  Desarticulou-se pois os jovens viajaram.	
São Bento	Produção de instrumentos musicais	Jovens do CEMP	Investimentos em oficina de lutier onde funcionou na etapa inicial.  Oficinas com lutier  Intercâmbio de dois meses em Manaus e escola de lutier  Aquisição de terreno para oficina definitiva.  Falta construir a oficina.	CEMP
São Bento	Produtos artesanais e redeiras	Jovens e redeiras	Foram oferecidos cursos e matéria prima, disponibilizado espaço para comercialização, seminários.	Fórum da Juventude
Matinha	Atelier de costura (Manga Fashion)	Fórum da Juventude	Reunião com Fórum e jovens; consultoria; aquisição de equipamentos; oficina de designer – para moda jovem cidadão; definição de espaço.	Fórum da Juventude
Matinha	Utilidades para o lar (produtos artesanais de confecção)	Jovens do Fórum da Juventude	Foram realizadas oficinas e adquiridos materiais para início das ações; acompanhamento de profissional.	Fórum da Juventude
Palmeirândia	Atelier de Costura (Palmer)	Fórum da Juventude	Reunião com Fórum e jovens; consultoria; aquisição de equipamentos; oficina de designer – para moda jovem cidadão; definição de espaço.	Fórum da Juventude

Fonte: Instituto Formação, 2012.

#### Quadro 06 - Projetos desenvolvidos pela Incubadora de 2010 a 2012 – em São Luis

Área	Projeto	Envolvidos	Investimentos – encaminhamentos	Origem do Projeto
São Luís	Arraial Intergeracional	Moradores de uma rua	Reuniões de planejamento e avaliação, subsídios, programação, acompanhamento	Moradores da Rua Santa Maria
São	Réveillon da	Moradores de uma	Reuniões de	Moradores da Rua

Luís	Alegria	rua	planejamento e avaliação, subsídios, programação, acompanhamento	Santa Maria
São Luís	Roteiro de Turismo da Zona Rural de São Luis	Jovens do Programa de Formação do CIA Intergeracional	Reuniões de planejamento e avaliação, subsídios, programação, acompanhamento	Jovens do Programa de Formação do CIA Intergeracional

Fonte: Instituto Formação, 2012.

As Incubadoras disponibilizam aos projetos incubados: infraestrutura (sala, computador, internet, material de escritório); apoio para realização de estudos, pesquisas e intercâmbios; assessorias, de acordo com a especificidade do projeto incubado; formação gerencial e estratégica; orientação sobre linhas de financiamento e fomento; assessoria de comunicação; banco de tecnologias sociais e do circuito da economia solidária. “Os recursos que subsidiaram os projetos dos Fóruns da Juventude e dos CEMP, sob a coordenação do Instituto Formação, captado junto à Fundação Kellogg cobriram o período de 2004 a 2008, quando houve maior dinamização da agricultura no território, por meio dos projetos dos jovens alunos de agroecologia” (Claudio Silva, 2012)

Foi no período de 2004 a 2008 que o Instituto Formação e o Portal da Educação, através dos CEMP e dos Fóruns da Juventude, criaram a Rede de Incubadoras, com equipes de profissionais fixas ou contratadas pontualmente para orientação dos projetos, que eram acompanhados pela equipe central semanalmente, nas reuniões das terças feiras. Essas equipes foram organizadas em quatro grupos:

- Equipe Central de Planejamento: constituída por coordenador geral da Incubadora, coordenador de Programação do Instituto Formação e profissionais envolvidos no trabalho na Incubadora.
- Equipe Municipal de Planejamento: constituída por representantes de parceiros locais.
- Equipe Central de Consultores: constituída por coordenador da incubadora e consultores para temas gerais e específicos.
- Equipe Local de Consultores: monitores da incubadora e das agências de comunicação, consultores e profissionais dos órgãos públicos municipais e dos parceiros locais.

No geral, a organização não selecionava jovem e ideias para ingresso na Incubadora, mas todos aqueles, que via CEMP e Fóruns da Juventude queriam apresentar uma ideia o faziam. A única coisa que exigíamos era que assumissem compromissos, como: implantação das ações decorrentes de consultorias e assessorias especializadas; presença diária de pelo menos um dos "sócios da ideia" na Incubadora (núcleo local), de acordo com agenda; cuidado e responsabilidade na manutenção do patrimônio da Incubadora; participação efetiva nos eventos promovidos pela Incubadora, tais como: mostras, feiras, reuniões, capacitações, e outras atividades promocionais; postura ética nas relações com os demais projetos da Incubadora e com os coordenadores e parceiros. (Claudio Henrique, 2012)

Em 2010 o Instituto Formação tomou a decisão de criar uma nova incubadora para dedicar-se exclusivamente ao acompanhamento das suas ações e ao desenvolvimento de ideias dos jovens nas áreas de arte e cultura e comunicação educativa. Daí nasceu a Incubadora de Artes, Mídias e Tecnologias. “O propósito foi criar um programa de proteção aos projetos desenvolvidos nessa área no âmbito do CIP Jovem Cidadão e continuar desenvolvendo referências e novos projetos, de forma permanente” (Instituto Formação, 2010).

A referida incubadora segue a mesma sistemática da primeira, apenas com circuitos diferentes e com projetos da própria organização incubados. Os circuitos produtivos são:

1. Circuito de Comunicação Educativa e Mídias: produção, divulgação e premiação nas áreas de:
  - Vídeos;
  - Impressos;
  - Rádios.
2. Informática e Internet: produção, manutenção e Redes nas áreas de:
  - Hardwares;
  - Softwares;
  - Blogs, Portais, Plataformas, Redes na internet.
3. Circuito de Arte e Cultura 1- produção e divulgação nas áreas de:
  - Audiovisual;
  - Animação.

4. Circuito de Arte e Cultura 2 – produção, iluminação, figurinos, cenários, fruição, nas áreas de:

- Teatro;
- Dança.
- Música;
- Circo.

Os projetos pilotos e incubados se desdobram a partir dessas grandes áreas, fomentando as potencialidades locais, a capacidade produtiva e criativa dos segmentos jovens do município e as possibilidades de apoio dos parceiros e das agências financiadoras de projetos para o desenvolvimento pessoal e territorial sustentável.

Quadro 07 – Projetos Desenvolvidos pela Organização nas áreas de arte e cultura – comunicação educativa – 2003-2012

Área	Projeto	Envolvidos	Investimentos – encaminhamentos	Origem do Projeto
Buritirana	Telecentro	Jovens e quebradeiras de coco	Casa Digital - MDA Recursos do Instituto Formação – fundo próprio Reuniões de planejamento e encaminhamentos	Incubadora
Buritirana	Biblioteca	Jovens e quebradeiras de coco	Recursos do Instituto Formação – fundo próprio Reuniões de planejamento e encaminhamentos	Incubadora
Cajari	Biblioteca	Fórum da Juventude	Processo formativo, acervos, prêmios.	Jovens do Fórum da Zona Rural
Espaço Alegria	Radio Poste Alegria	Adolescentes de Programas de Formação do CIA Intergeracional	Espaço físico, equipamentos, processos formativos, reuniões de planejamento e acompanhamento.	Incubadora e jovens da Rua Santa Maria
Espaço Alegria	Telecentro Alegria	Adolescentes de Programas de Formação do CIA Intergeracional	Espaço físico, equipamentos, processos formativos, reuniões de planejamento e acompanhamento.	Incubadora e jovens da Rua Santa Maria
Espaço Alegria	Biblioteca Infantil	Jovens da Rua Santa Maria e Formação	Espaço físico, equipamentos, processos formativos, reuniões de planejamento e acompanhamento.	Instituto Formação
Espaço	Escola de Música	Adolescentes de	Espaço físico, instrumentos,	Instituto

Alegria		Programas de Formação do EU VI A RUA	processos formativos, reuniões de planejamento e acompanhamento.	Formação
Espaço Alegria	Grafitagem	Adolescentes de Programas de Formação do EU VI A RUA	Espaço físico, processos formativos, reuniões de planejamento e acompanhamento, matéria prima.	Instituto Formação
Estadual	Maranime I	Instituto Formação	Incentivo à produção, premiação, divulgação.	Instituto Formação – BNB
Estadual	Rede de Jovens Blogueiros	Adolescentes do Semiárido.	Programação do projeto apoiado pelo UNICEF	UNICEF e Formação
Estadual	Central de Mídias	Adolescentes do Semiárido.	Programação do projeto apoiado pelo UNICEF	UNICEF e Formação
Estadual	Maranime II	Instituto Formação	Incentivo à produção, premiação, divulgação.	Instituto Formação – BNB
Estadual	Mediação	Incubadora de Esportes e Cidadania	Programação do projeto apoiado pela FIFA	Formação Incubadora de Esportes e Cidadania
Estadual	Vi a Rua	Adolescentes de Programas de Formação do EU VI A RUA	Espaço físico, processos formativos, reuniões de planejamento e acompanhamento, matéria prima.	Instituto Formação
Estadual	Seminário Software Livre	Instituto Formação	Formação dos jovens, articulação de redes.	Instituto Formação
Municipal	Ilha em Edição	Instituto Formação	Incentivo à produção, premiação, divulgação.	Instituto Formação – BNB
Territorial	10 Telecentros	Jovens dos Fóruns da Juventude da Baixada	Equipamentos, Internet, Assessoria permanente, Programa de Formação, Monitorias	Instituto Formação – Kellogg
Territorial	Rede de Jovens Comunicadores	Jovens dos Fóruns da Juventude da Baixada	Telecentros, Programas de Formação da Juventude, Equipamentos de Comunicação, Encontros, Seminários, intercâmbios, material visual, publicações.	Instituto Formação
Territorial	10 Agências de Comunicação	Jovens dos Fóruns da Juventude da Baixada	Telecentros, Programas de Formação, Equipamentos de Comunicação, Encontros, Seminários, intercâmbios, material visual, publicações.	Instituto Formação
Territorial	Revista Cor	Jovens dos Fóruns da Juventude da Baixada	Incentivo à produção e divulgação.	Instituto Formação – Kellogg

Territorial	Premio Jovem Comunicador – 2 edições	Jovens dos Fóruns da Juventude da Baixada	Incentivo à produção e premiação.	Instituto Formação
Territorial	18 Espetáculos de Teatro e Dança	Jovens dos Fóruns da Juventude da Baixada	Incentivo e apoio à produção artística.	Instituto Formação – Kellogg
Territorial	Adolescentes Mobilizados	Instituto Formação	Desenvolvimento da programação.	Instituto Formação – UNICEF
Territorial	Baixadanime	Instituto Formação	Incentivo à produção, premiação e divulgação.	Instituto Formação – BNB
Territorial	Mostras de Música	Jovens dos Fóruns da Juventude da Baixada	Incentivo e apoio à produção artística.	Instituto Formação – Kellogg
Territorial	Feiras de Arte e Cultura	Jovens dos Fóruns da Juventude da Baixada	Incentivo e apoio à produção artística.	Instituto Formação – Kellogg
Territorial	Festivais de Teatro e Dança	Jovens dos Fóruns da Juventude da Baixada	Incentivo e apoio à produção artística.	Instituto Formação – Kellogg
Territorial	Companhias de Teatro e Dança	Jovens dos Fóruns da Juventude da Baixada	Incentivo e apoio à produção artística.	Instituto Formação – Kellogg
Vila Canaã	Radio Poste	População da comunidade Canaã	Equipamentos, formação dos jovens, acompanhamento.	Instituto Formação – MPX

Fonte: Instituto Formação, 2012.

Mediante o crescimento das ações de esportes e lazer, outra incubadora, com o mesmo formato das anteriores, foi criada pela organização.

A organização pretende dar prosseguimento à verticalização de conteúdos na área de Educação Física, Esportes e Lazer, através da Incubadora de Esportes e Cidadania, tanto para fomentar e apoiar projetos dos jovens dos Fóruns da juventude e nas escolas públicas, quanto seus próprios projetos. Essa verticalização é uma das estratégias para continuarmos desenvolvendo tecnologias sociais em esportes educativos que possam ser reaplicados nas escolas como esportes educacionais. (Instituto Formação, 2011)

Nessa área os circuitos propostos são:

1. Circuito da Educação Física Escolar.
2. Circuito dos Núcleos Comunitários de Esportes e Lazer.
3. Circuito de Esportes de Participação articulados com Turismo de Base Comunitária: corridas, caminhadas, ciclismo, atividades em trilhas, parques e outros espaços alternativos.

4. Circuito dos Esportes Educativos mistos em 3 tempos: handebol, voleibol, basquete.
5. Circuito do Futebol de Rua
6. Circuito dos mega e minieventos.

Os projetos pilotos e incubados se desdobram a partir dessas grandes áreas, fomentando as potencialidades locais, a capacidade criativa dos segmentos jovens do município e as possibilidades de apoio dos parceiros e das agências financiadoras de projetos para o desenvolvimento pessoal e territorial sustentável. (Instituto Formação, 2011)

Quadro 08 - Projetos desenvolvidos na área da Educação Física, Esportes e Cidadania

Área	Projeto	Envolvidos	Investimentos – encaminhamentos	ORIGEM DO PROJETO
Territorial	30 Núcleos de Lazer	Jovens dos Fóruns da Juventude da Baixada	Material esportivo, coletes, programas de formação, acompanhamento. Apoio FBB – Instituto Baixada	Instituto Baixada Instituto Formação Fóruns da Juventude
Estadual	Mediação	Incubadora de Esportes e Cidadania e de Artes, Mídias e Comunicação.	Suporte à experimentação. Planejamento e avaliação permanente.	Instituto Formação
Estadual	Vi a Rua	Instituto Formação	Realização das experiências de acordo com projeto apoiado pelo Criança Esperança.	Instituto Formação
Estadual	Rede Maranhense de Futebol de Rua	Instituto Formação e parceiros	Suporte à realização dos eventos.	Instituto Formação
Local	Parque das Pedras	Instituto Formação	Suporte à estruturação, manutenção e programação.	Instituto Formação
Internacional	Intercâmbios – Brasil-Alemanha	Em andamento	Apoio e suporte.	Instituto Formação Kickfair
Internacional	Programa ASA	Em andamento	Apoio e suporte.	Instituto Formação Kickfair
Região Nordeste	Escola de Mediação	Em andamento	Realização de acordo com projeto em parceria com UNICEF.	Instituto Formação UNICEF Organizações do Nordeste
Estadual	Adolescentes Mobilizados	Em andamento	Realização de acordo com projeto em parceria com UNICEF.	Instituto Formação UNICEF

Territorial	Caravanas de Bolação de FutRua	Em andamento	Realização de acordo com projeto. Apoio da FIFA	Instituto Formação
Estadual	Encontros Maranhenses de Futebol de Rua	Instituto Formação	Apoio e suporte às programações.	Instituto Formação e parcerias.
Territorial	Festivais de Futebol de Rua	Fóruns da Juventude	Apoio de acordo com programações e demandas.	Fóruns da Juventude e NUCEL
Local	Festivais de Futebol jogado por mulheres	Demandado por grupos.	Experiências pontuais tem todo apoio da organização.	Grupos/Equipes de jogadoras.
Local	Corrida da Alegria	Incubadora de Esportes e Cidadania e moradores da Rua Santa Maria	É realizado uma vez por ano – em avaliação permanente.	Instituto Formação
Maranhense	Caravanas de Esportes Educativos	Fóruns da Juventude e NUCEL	Apoiadas localmente. O Formação dar o suporte, kits para os jogos, coletes.	Instituto Formação

Fonte: Instituto Formação, 2012.

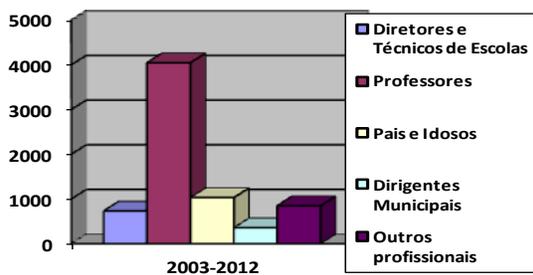
No site da organização está divulgado que a mesma é integrante do CMDCA - Conselho Municipal de Direito da Criança e Adolescente de Olinda Nova do Maranhão; CMDCA - Conselho Municipal de Direito da Criança e Adolescente de São Luis; CEDCA - Conselho Estadual de Direito da Criança e Adolescente do Maranhão. Integra ainda os seguintes comitês, fóruns e redes: Comitê Gestor Estadual do Pacto Nacional: um mundo para a Criança e o Adolescente do Semiárido e da Agenda Criança Amazônia (Decreto N° 26.633 de 17 de junho de 2010); Fórum Maranhense de Organizações Não Governamentais em Defesa dos Direitos da Criança e do adolescente – FORUM DCA-MA; Rede Turisol – Turismo Comunitário; Rede Nordeste de Futebol de Rua; Rede Latinoamericana de Futebol de Rua; Streetfootballworld; Aprendizagem Global.

Especificamente no Território Campos e Lagos a organização faz parte dos seguintes colegiados e assembleias: Colegiado da Agência de Desenvolvimento Sustentável do Território da Baixada Campos e Lagos – ADS/ MA; Colegiado de Desenvolvimento Territorial dos Campos e Lagos Maranhenses.

Pelas tecnologias sociais que tem desenvolvido a organização ganhou em 2009 o prêmio “ponto de cultura” e, em 2010, ganhou o prêmio “ponto de mídias”. Ainda em 2009, a experiência dos Telecentros Jovem Cidadão foi selecionada como Case de Sucesso para ser apresentada durante a IV Oficina de Inclusão Digital, em Salvador. Também em 2010, duas de suas experiências foram selecionadas para o II Salão de Boas Práticas do MDA (Telecentros e CEMP – Centro de Ensino Médio e Educação Profissional, concebido como ponto de desenvolvimento de território). (Vasconcelos, 2012)

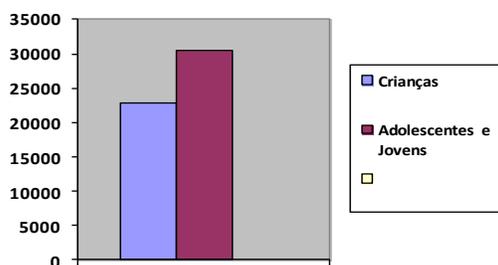
Analisando os dados das tabelas de públicos com os quais a organização trabalhou ao longo desses trezes anos, apresento os seguintes gráficos ilustrativos.

Figura 16 – Público direto em programas de formação - 2003 – 2012



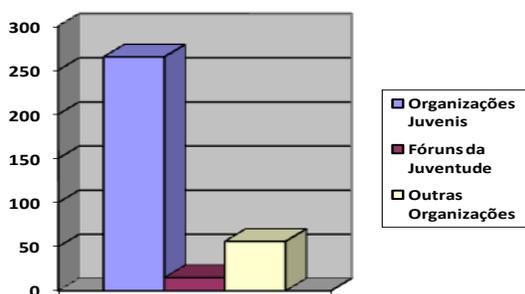
Fonte: Instituto Formação, 2012

Figura 17 – Público direto com ações de educação, dinamização econômica, arte, comunicação, esporte - 2003-2012



Fonte: Instituto Formação, 2012

Figura 18 – Organizações parcerias no Território Campos e Lagos – a partir de 2003



Fonte: Instituto Formação, 2012

O Instituto Formação desenvolve parcerias em três formatos: parcerias com apoiadores, financiadores ou patrocinadores de seu trabalho; parcerias técnicas com organizações para execução de projetos a partir da *expertise* da organização; parcerias com parceiros locais para construção coletiva de condições de ampliação e sustentabilidade de ações e projetos. Também fazemos trabalho voluntário. Ações em defesa da educação pública, realização de eventos de educação e participação em mobilização e organização de conferências diversas são contrapartida da organização. Quando os associados prestam assessoria, parte do recurso é doada para a organização para custeio administrativo. (Claudio Henrique, 2012)

Quadro 09 – Parceiros 2003-2012

Parceiros Locais	Parcerias Técnicas	Apoiadores/Financiadores
CMDCA – Arari	Fundação Roberto Marinho – Futura	Caixa Econômica Federal – CEF
CMDCA – SLS	Cedes – AR	Editora Central dos Livros
Fóruns da Juventude	Avisa Lá	FIFA – Football For Hope
Instituto Ludens	IPE – UNESCO	Fundação Banco do Brasil
Portal da Educação	Projeto Bagagem – Rede Turisol	Instituto Baixada
Prefeitura de Belágua	Fundação Barcelona	Instituto Oi Futuro
ADS	SERTA	Kellogg Foundation
Associação de Saúde da Periferia do Maranhão - ASP	Projeto Beira da Linha	Ministério de Desenvolvimento Agrário
Centro de Estudos Políticos Pedagógicos – CEPP	Instituto Elo Amigo	MPX
CMDCA – ON	Instituto Floravida	UNESCO
Portal da Educação da Baixada Maranhense (repetido)	Kickfair	UNICEF
Porteira da Agricultura	Programa ASA – Alemanha	BNB
Prefeitura de Arari	SFW	UNICEF – WELLA
Prefeitura de Cajari	SFW – BR	UNICEF – SAMSUNG
Prefeitura de Matinha	FUDE – AR	ALUMAR -ALCOA
Prefeitura de Olinda Nova Maranhão	HELPO	VALE – Estação Conhecimento
Prefeitura de Palmeirândia	DUPLA	MINC
Prefeitura de Penalva	DENTISTAS DO BEM	GIZ
Prefeitura de Peri Mirim	RITS	ENSA
Prefeitura de Santa Inês		
Prefeitura de São Bento		
Prefeitura de São João Batista		
Prefeitura de São Vicente Ferrer		
Secretaria de Educação de Tutóia		
Secretaria de Educação de Vargem Grande		
Secretaria de Educação de Viana		
Secretaria de Saúde de São Luís		
Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social de São Luís – SEMCAS		

Fonte: Instituto Formação, 2012

## 3.2. Organizações endógenas

### 3.2.1. Portal da Educação da Baixada Maranhense

*Para quem e para que estamos  
ofertando educação?*

De acordo com ata de criação do Portal da Educação da Baixada Maranhense (Portal da Educação), o mesmo foi fundado em 2001, por secretários de educação de nove municípios da região: Arari, Cajari, Penalva, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, Viana, São Bento, São João Batista e São Vicente Férrer. (Portal da Educação, 2001)

Quadro 10 – Secretários de Educação - Fundadores do Portal da Educação, 2001

Secretaria	Secretário/a
Secretaria Municipal de Educação de Viana	Carlos Augusto Furtado Cidreira
Secretaria de Educação de Arari	Marly Vale Cutrim
Secretaria de Educação de Cajari	Antonio Oscar Oliveira Costa
Secretaria de Educação de Penalva	Ana Lucia Maria Gama
Secretaria de Educação de Matinha	Raimunda da Silva Barros Maria de Nazaré
Secretaria de Educação de Olinda Nova do Maranhão	Telma Maria Serra Nunes
Secretaria de Educação de São João Batista	João Batista Duarte Azevedo
Secretaria de Educação de São Vicente Ferrer	Raimundo Nonato Costa
Secretaria de Educação de São Bento	Carlos Nerval S Moreira

Fonte: Portal da Educação, 2011

Em 2003, o município de Viana deixou de integrá-lo, sendo que ao mesmo tempo o município de Palmeirândia associou-se. Em 2008, o município de Viana novamente passou a fazer parte da associação. Atualmente, são dez os municípios que participam.

Ainda segundo a ata de criação (2001) sua constituição ocorreu diante da necessidade de implantação de projetos e programas voltados para a elevação dos baixos índices de aprendizagem e de qualidade da educação em seus municípios. A Baixada Maranhense apresentava nesse período os piores índices de desenvolvimento humano e educacional do Maranhão. Os muitos problemas enfrentados pelas Prefeituras que ampliavam a oferta de vagas no Ensino Fundamental, impulsionados pelo Fundef, mas não

disponibilizavam de condições técnicas para fazê-lo, somados a iniciativas federais, corroboraram a articulação.

Contribuiu para que se concretizasse essa associação o fato de nessa época o Governo Federal ter implantado o PCN em Ação, programa de formação continuada de professores, que era realizado numa parceria interessantes federativos, a partir de uma ação coordenada pelo Ministério da Educação. Entretanto, a materialização do mesmo ocorria mediante articulação de municípios e estados, via suas secretarias de educação, que se organizavam em polos. Todos os municípios da Baixada desejavam participar e os nossos foram orientados a se articularem. (Portal da Educação, 2010)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>29</sup> foram implantados como referências curriculares para a Educação Básica do país no Governo FHC (1995/1998). Sua divulgação foi realizada inicialmente em 1995, mas somente posteriormente foram amplamente apresentados. Em 1997 o MEC divulgou os PCN's de 1ª a 4ª série e, em 1998, os PCN's de 5ª a 8ª série. Na sequência foram divulgados os PCN's de Educação de Jovens e Adultos, PCN's de Educação Infantil, PCN's de Educação Ambiental, entre outros parâmetros, que adotaram a mesma metodologia. (Brasil, MEC, 1999).

Segundo o MEC, esses parâmetros deveriam ser traduzidos em propostas regionais construídas pelas equipes de trabalhadores e dirigentes das secretarias de educação, em cada estado e município, de modo a alcançarem os projetos educativos das escolas e das salas de aula. (MEC, 2001)

Como forma de concretizar os parâmetros curriculares nacionais fora concebido e executado o Programa de Formação Continuada de Professores (PCN em Ação) implantado no segundo Governo FHC (1999/2002), pelo MEC / SEF, com o objetivo de possibilitar que os PCN chegassem até as salas de aula. Suas finalidades, segundo o MEC, eram:

- analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas pelo CNE;
- criar espaços de aprendizagem coletiva potencializando o uso dos materiais do MEC e incentivando o uso da TV Escola;
- contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva da transformação da ação pedagógica. (BRASIL, MEC, 2001)

---

<sup>29</sup> Não me deterei na análise dos PCN, pois esse não é o objeto do meu estudo. Entretanto, vale ressaltar que a elaboração e divulgação dos mesmos causaram muita polêmica no país, sobretudo pelos questionamentos sobre se esses parâmetros seriam adotados pelas escolas, ou apenas serviriam como contribuição para a elaboração de propostas curriculares e projetos educativos.

As metas do PCN em Ação apresentadas pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) foram:

- desenvolvimento pelas Secretarias de Educação (SEE / SME), de um programa de formação continuada de professores e especialistas em educação;
- constituição e fortalecimento, nos quadros das Secretarias de Educação, de equipes de educadores que pudessem dar continuidade ao processo de formação;
- implantação do PCN em Ação em todos estados da Federação, através da constituição de polos de atuação que incorporem, pelo menos, 10% das secretarias de educação de municípios de cada estado. (BRASIL, MEC, 2001)

Para formalização do Programa um termo de cooperação era assinado pelo MEC/SEEF e SEE – SME, cabendo a cada uma das partes atribuições específicas, de acordo com o que é possível verificar no quadro abaixo.

Quadro 11 - PCN em Ação - parceria SEF/SEE ou SME

PAPEL DO MEC / SEF	PAPEL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (SEE – SME)
Elaborar e disponibilizar material impresso/disquetes; vídeos da TV Escola; formação de coordenadores; assessoria na primeira e na segunda fase.	Solicitar ao MEC o Programa; Definir e organizar local e infraestrutura para funcionamento; Aderir ao Programa; Elaborar Plano de Trabalho; Selecionar entre profissionais das Secretarias de Educação coordenadores gerais e de grupo; Definir cronograma do processo de formação continuada.

Fonte: MEC/SEF, 2001

O Programa era operacionalizado em duas fases: a primeira fase, de constituição do polo e de realização do primeiro encontro tinha como objetivo divulgar a proposta aos profissionais que seriam os coordenadores gerais e de grupo (formadores de professores – em processos de formação continuada); a segunda fase, de formação dos coordenadores de grupo e dos professores, bem como de planejamento, execução e avaliação do Programa. (MEC/SEF, 2001)

No período de 1999 a 2002 o MEC fomentou no Maranhão a implantação do PCN em Ação. Em todo o Estado foram articulados 16 polos, sendo quinze compostos por

Secretarias Municipais de Educação e um composto por Gerências Regionais de Educação, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

Quadro 12 – Dados dos Polos de PCN em Ação no Maranhão – nível estadual

UF	Polo	Município / Gerência
MA	SEDUC - GDH	Bacabal
MA	SEDUC - GDH	Balsas
MA	SEDUC - GDH	Barra do Corda
MA	SEDUC - GDH	Chapadinha
MA	SEDUC - GDH	Codó
MA	SEDUC - GDH	Imperatriz
MA	SEDUC - GDH	Itapecuru Mirim
MA	SEDUC - GDH	Pedreiras
MA	SEDUC - GDH	Zé Doca
MA	SEDUC - GDH	Pinheiro
MA	SEDUC - GDH	Presidente Dutra
MA	SEDUC - GDH	Rosário
MA	SEDUC - GDH	São João dos Patos
MA	SEDUC - GDH	Santa Inês
MA	SEDUC - GDH	Caxias
MA	SEDUC - GDH	Mirinzal
MA	SEDUC - GDH	São Luís
MA	SEDUC - GDH	Viana

Fonte: MEC / Secretaria de Educação Fundamental/  
Departamento de Política da Educação Fundamental/  
Coordenação Geral do Ensino fundamental/  
Programa de Formação Continuada PCN em Ação – Maranhão  
Anexo I – Situação do Programa, agosto, 2002.

Quadro 13 – Dados dos Polos de PCN em Ação no Maranhão – na Baixada Maranhense

UF	Polo	Município
MA	Bequimão	Bacurituba
MA	Bequimão	Bequimão
MA	Bequimão	Cajapió
MA	Bequimão	Cedral
MA	Bequimão	Guimaraes
MA	Bequimão	Mirinzal
MA	Bequimão	Palmeirandia
MA	Bequimão	Peri Mirim
MA	Bequimão	Pinheiro
MA	Bequimão	Santa Helena
UF	Polo	Município
MA	Viana	Arari
MA	Viana	Cajari

MA	Viana	Matinha
MA	Viana	Olinda Nova
MA	Viana	Penalva
MA	Viana	São Bento
MA	Viana	São João Batista
MA	Viana	São Vicente Ferrer
MA	Viana	Viana

Fonte: MEC / Secretaria de Educação Fundamental/  
Departamento de Política da Educação Fundamental/  
Coordenação Geral do Ensino fundamental/  
Programa de Formação Continuada PCN em Ação – Maranhão  
Anexo I – Situação do Programa, agosto, 2002.

Quadro 14 – Dados dos Polos de PCN em Ação no Maranhão – outros polos

UF	Polo	Município
MA	Alto Alegre do Pindaré	Alto Alegre do Pindaré
MA	Alto Alegre do Pindaré	Anajatuba
MA	Alto Alegre do Pindaré	Bela Vista do Maranhão
MA	Alto Alegre do Pindaré	Bom Jardim
MA	Alto Alegre do Pindaré	Igarapé do Meio
MA	Alto Alegre do Pindaré	Monção
MA	Alto Alegre do Pindaré	Pindaré Mirim
MA	Alto Alegre do Pindaré	Santa Inês
MA	Alto Alegre do Pindaré	Santa Luzia
MA	Alto Alegre do Pindaré	São João do Caru
MA	Alto Alegre do Pindaré	Tufilândia
UF	Polo	Município
MA	Carolina	Carolina
MA	Carolina	Estreito
MA	Carolina	Feira Nova do Maranhão
MA	Carolina	Riachão
MA	Carolina	São Pedro dos Crentes
UF	Polo	Município
MA	Caxias	Buriti Bravo
MA	Caxias	Caxias
MA	Caxias	Codó
MA	Caxias	Governador Archer
MA	Caxias	Governador Eugenio Barros
MA	Caxias	Graça Aranha
MA	Caxias	Matões
MA	Caxias	Parnarama
MA	Caxias	Presidente Dutra
MA	Caxias	São João do Sóter
UF	Polo	Município
MA	Coelho Neto	Aldeias Altas
MA	Coelho Neto	Anapurus
MA	Coelho Neto	Brejo

MA	Coelho Neto	Buriti
MA	Coelho Neto	Chapadinha
MA	Coelho Neto	Coelho Neto
MA	Coelho Neto	Duque Bacelar
MA	Coelho Neto	Milagres do Maranhão
MA	Coelho Neto	Tutóia
UF	Polo	Município
MA	Governador Nunes Freire	Amapá do Maranhão
MA	Governador Nunes Freire	Araguaiana
MA	Governador Nunes Freire	Boa Vista do Gurupi
MA	Governador Nunes Freire	Candido Mendes
MA	Governador Nunes Freire	Carutapera
MA	Governador Nunes Freire	Centro de Guilherme
MA	Governador Nunes Freire	Centro Novo do Maranhão
MA	Governador Nunes Freire	Godofredo Viana
MA	Governador Nunes Freire	Governador Nunes Freire
MA	Governador Nunes Freire	Junco do Maranhão
MA	Governador Nunes Freire	Luis Domingues
MA	Governador Nunes Freire	Maracaçumé
MA	Governador Nunes Freire	Maranhãozinho
MA	Governador Nunes Freire	Nova Olinda do Maranhão
MA	Governador Nunes Freire	Presidente Médice
MA	Governador Nunes Freire	Turilandia
MA	Governador Nunes Freire	Zé Doca
UF	Polo	Município
MA	Imperatriz	Açailandia
MA	Imperatriz	Amarante do Maranhão
MA	Imperatriz	Jesus das Selvas
MA	Imperatriz	Buritirana
MA	Imperatriz	Campestre do Maranhão
MA	Imperatriz	Cidelandia
MA	Imperatriz	Davinópolis
MA	Imperatriz	Governador Edson Lobão
MA	Imperatriz	Imperatriz
MA	Imperatriz	Itinga do Maranhão
MA	Imperatriz	João Lisboa
MA	Imperatriz	Montes Altos
MA	Imperatriz	Porto Franco
MA	Imperatriz	Ribamar Fiquene
MA	Imperatriz	São Francisco do Brejão
MA	Imperatriz	São João do Paraíso
MA	Imperatriz	São Pedro da Água Branca
MA	Imperatriz	Senador La Roque
MA	Imperatriz	Sítio Novo
MA	Imperatriz	Vila nova dos Martírios
UF	Polo	Município

MA	Magalhães de Almeida	Araioses
MA	Magalhães de Almeida	Magalhaes de Almeida
MA	Magalhães de Almeida	Paulino Neves
MA	Magalhães de Almeida	Santa Quitéria do Maranhão
MA	Magalhães de Almeida	Santana do Maranhão
MA	Magalhães de Almeida	São Bernardo
PI	Magalhães de Almeida	Luzilandia
UF	Polo	Município
MA	Morros	Axixá
MA	Morros	Barreirinhas
MA	Morros	Cachoeira Grande
MA	Morros	Icatu
MA	Morros	Morros
MA	Morros	Presidente Juscelino
MA	Morros	Santo Amaro do Maranhão
UF	Polo	Município
MA	Pastos Bons	Balsas
MA	Pastos Bons	Barão de Grajau
MA	Pastos Bons	Fortuna
MA	Pastos Bons	Lagoa do Mato
MA	Pastos Bons	Loreto
MA	Pastos Bons	Paraibano
MA	Pastos Bons	Passagem Franca
MA	Pastos Bons	Pastos Bons
MA	Pastos Bons	Samanbaia
MA	Pastos Bons	São Domingos do Azeitão
MA	Pastos Bons	São Felix de Balsas
MA	Pastos Bons	São João dos Patos
MA	Pastos Bons	São Raimundo das Mangabeiras
MA	Pastos Bons	Sucupira do Norte
UF	Polo	Município
MA	São Luís	Paço do Lumiar
MA	São Luís	Raposa
MA	São Luís	São José de Ribamar
MA	São Luís	São Luís
UF	Polo	Município
MA	Timon	Bacabeira
MA	Timon	Governador Luiz Rocha
MA	Timon	Rosário
MA	Timon	São Domingos do Maranhão
MA	Timon	Timon
MA	Timon	Santa Rita
PI	Timon	Barro Duro – PI
PI	Timon	Passagem Franca – PI
PI	Timon	Monsenhor Gil – PI

PI	Timon	Wall Ferraz – PI
UF	Polo	Município
MA	Trizidela do Vale	Bernardo do Mearim
MA	Trizidela do Vale	Esperantinópolis
MA	Trizidela do Vale	Igarapé Grande
MA	Trizidela do Vale	Lago da Pedra
MA	Trizidela do Vale	Lago do Junco
MA	Trizidela do Vale	Lago dos Rodrigues
MA	Trizidela do Vale	Lagoa Grande do Maranhão
MA	Trizidela do Vale	Lima Campos
MA	Trizidela do Vale	Peritorió
MA	Trizidela do Vale	Poção de Pedras
MA	Trizidela do Vale	São Raimundo do Doca Bezerra
MA	Rizidela do Vale	Pedreiras
MA	Trizidela do Vale	São Roberto
MA	Trizidela do Vale	São Luiz Gonzaga
MA	Trizidela do Vale	Trizidela do Vale
UF	Polo	Município
MA	Vargem Grande	Belágua
MA	Vargem Grande	Cantanhede
MA	Vargem Grande	Mata Roma
MA	Vargem Grande	Matões do Norte
MA	Vargem Grande	Miranda do Norte
MA	Vargem Grande	Nina Rodrigues
MA	Vargem Grande	Presidente Vargas
MA	Vargem Grande	São Benedito do Rio Preto
MA	Vargem Grande	Urbano Santos
MA	Vargem Grande	Vargem Grande

Fonte: MEC / Secretaria de Educação Fundamental/  
Departamento de Política da Educação Fundamental/  
Coordenação Geral do Ensino fundamental/  
Programa de Formação Continuada PCN em Ação – Maranhão  
Anexo I – Situação do Programa, agosto, 2002

Tabela 10 – Dados dos Polos do Programa PCN em Ação no Maranhão

UF	Polos	Municípios envolvidos	Gerências Estaduais Envolvidas
MA	15	158	
MA	01		18

Fonte: MEC / SEF / DPEF / CGEF / Programa de Formação Continuada PCN em Ação – Maranhão – Anexo I  
– Situação do Programa, agosto, 2002

Na Região da Baixada Maranhense tinham dois polos: um sediado em Bequimão e outro em Viana. O Polo de Viana autodenominou-se Portal da Educação da Baixada Maranhense. Sua primeira sede foi a cidade de Viana e, posteriormente, teve outras sedes

localizadas em Palmeirândia e em São Bento. O Portal da Educação, a partir de 2001, começou a pensar territorialmente os programas oriundos do Governo Federal e ideias orgânicas oriundas da própria região, tanto na área da formação de professores, como em outras áreas.

As primeiras ações desse Portal (que não é virtual) foram relacionadas com o PCN em Ação. O Encontro de 1ª fase para implantação do Polo de Viana ocorreu no período de 10 a 13 de setembro, no município de Viana. Nesse encontro estavam prefeitos e secretários de educação dos nove municípios que criaram o referido polo. Nessa oportunidade, foi instituído o Portal da Educação da Baixada Maranhense, com o desafio de implantar cooperativamente esse programa e de atuar solidariamente para formação inicial de professores da região, conceber e executar projetos pedagógicos, investir na formação de profissionais na área da gestão administrativa. (Brasil, MEC, SEF, Rede Maranhão, 2001)

De 14 de setembro até o dia 23 de outubro os coordenadores de grupos do PCN em Ação deram continuidade aos seus estudos, começaram a traçar os planos de formação continuada dos municípios e, de 24 a 29 de outubro deram início ao programa, em cada município. O primeiro momento de implantação em cada cidade foi através da realização de plenárias com a presença dos professores dos municípios interessados no programa. Nessas plenárias, os professores eram convidados a participar do Programa e as autoridades locais e o Portal da Educação se comprometiam com a criação das condições materiais para que o mesmo ocorresse. (Brasil, MEC, SEF, Rede Maranhão, 2001)

A primeira ação mais ampliada do Portal da Educação, em todas as cidades de sua atuação que deu visibilidade para o importante papel que assumia foi o conjunto dessas plenárias do PCN em Ação, ocorridas de acordo com o seguinte cronograma divulgado em informativo da Rede Maranhão do PCN em Ação (2001):

- 24 de outubro de 2001- manhã: lançamento do Programa em Cajari;
- 24 de outubro de 2001- tarde: lançamento do Programa em Arari;
- 25 de outubro de 2001- manhã: lançamento do Programa em Viana;
- 25 de outubro de 2001- tarde: lançamento do Programa em Penalva;
- 26 de outubro de 2001- manhã: lançamento do Programa em Olinda Nova;
- 26 de outubro de 2001- tarde: lançamento do Programa em Matinha;
- 27 de outubro de 2001- manhã: lançamento do Programa em São João Batista;

- 27 de outubro de 2001- tarde: lançamento do Programa em São Vicente Ferrer;
- 29 de outubro de 2001- tarde: lançamento do Programa em São Bento.

Os números de professores envolvidos nessa ação eram significativos. É importante lembrar que antes do Fundef muitos municípios do Maranhão e da Baixada Maranhense não tinham uma estrutura confiável na área da educação e que, na maioria das cidades, a educação que era valorizada era aquela oriunda das escolas estaduais, da Rede Estadual de Educação. E mesmo que as gerências regionais também fizessem parte desse programa os municípios eram quem melhor o executava com cronogramas permanentes nas cidades, até mesmo porque tinham mais necessidade. Ao mesmo tempo, a maioria desses professores da área de abrangência do Portal da Educação estavam pela primeira vez recebendo um salário equivalente ao mínimo<sup>30</sup> (resultado do Fundef) e um processo de formação continuada se somava ao fato de que as secretarias de educação ao terem a oportunidade de escolherem entre seus profissionais os coordenadores do PCN em Ação estavam formando os seus futuros quadros de técnicos. Foi nesse período que as secretarias de educação deixaram de ser assumidas quase que exclusivamente por familiares de prefeitos e passaram a ser, prioritariamente, assumidas por quadros mais preparados para essa gestão. Tudo isso fez com que essa ação no Maranhão tivesse grande repercussão e impacto, mesmo que em outras partes do país fosse um programa bastante criticado, pelas várias lacunas existentes e estratégias adotadas.

Tabela 11 – Dados do PCN em Ação no Portal da Educação da Baixada Maranhense – número de coordenadores por nível e modalidade

UF	Município	Data Término	Coord. Geral	Coord. Grupo EI	Coord. Grupo 1a a 4ª	Coord. Grupo 5ª a 8ª	Coord. Grupo EJA	Coord. Grupo EA
MA	Arari	Abril/2003	1	3	5	5	1	0
MA	Cajari	Abril/2003	1	2	4	2	2	0
MA	Matinha	Abril/2003	1	2	3	2	1	0
MA	Olinda Nova do Maranhão	Abril/2003	1	2	2	3	2	0
MA	Penalva	Abril/2003	1	4	6	3	1	0
MA	São Bento	Abril/2003	1	3	3	3	2	0
MA	São João	Abril/2003	1	2	3	2	2	0

<sup>30</sup> É de amplo conhecimento o fato de que em muitas cidades do Norte e Nordeste municípios que ofertavam educação não pagavam salários adequados aos professores, muitas das vezes o mesmo ficando abaixo da metade de um salário mínimo, sobretudo em escolas localizadas na zona rural, mas não apenas.

	Batista							
MA	São Vicente Ferrer	Abril/2003	1	3	4	3	4	0
MA	Viana	Abril/2003	1	5	6	9	8	0
Total			9	26	36	32	23	0

Fonte: MEC / SEF / DPEF / CGEF / Programa de Formação Continuada PCN em Ação – Maranhão – Anexo I – Situação do Programa, agosto, 2002

Tabela 12 – Dados do PCN em Ação no Portal da Educação da Baixada Maranhense – número de grupos e de professores, por nível e modalidade

UF	Município	Data Término	Grupos EI	Grupos 1ª a 4ª	Grupos 5ª a 8ª	Grupos EJA	Grupos EA	Prof. EI	Prof. 1ª a 4ª	Prof. 5ª a 8ª	Prof. EJA	Prof. EA
MA	Arari	Abril/2003	3	5	3	1	0	65	145	90	16	0
MA	Cajari	Abril/2003	1	4	2	1	0	25	122	30	10	0
MA	Matinha	Abril/2003	2	3	2	1	0	60	108	78	29	0
MA	Olinda Nova do Maranhão	Abril/2003	1	2	2	1	0	13	50	50	12	0
MA	Penalva	Abril/2003	4	6	3	1	0	126	200	102	35	0
MA	São Bento	Abril/2003	1	1	1	1	0	45	45	50	8	0
MA	São João Batista	Abril/2003	1	3	1	1	0	40	100	32	17	0
MA	São Vicente Ferrer	Abril/2003	1	3	1	1	0	28	94	27	18	0
MA	Viana	Abril/2003	1	3	1	1	0	40	105	43	17	0
			15	30	16	9	0	442	969	502	162	0

Fonte: MEC / SEF / DPEF / CGEF / Programa de Formação Continuada PCN em Ação – Maranhão – Anexo I – Situação do Programa, agosto, 2002

O PCN em Ação constitui-se assim um marco importante no início das ações do Portal da Educação, sobretudo no que se refere ao bloco de ações que desenvolve no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Simultânea e ainda por dentro dessa política do Governo Federal, essa associação de secretários de educação implantou no TCL o Programa de Formação de Alfabetizadores (Profa).

No primeiro mandato do Governo Lula (2003/2006) os polos do PCN em Ação em todo o país e no Maranhão se desarticularam, à medida que deixou de existir apoio do MEC para esse programa específico. Entretanto, enquanto isso ocorria, o Portal da Educação foi, gradativamente, se transformando numa organização dinâmica e atuante na região mais pobre do Maranhão. Alimentava esse território com debates e definições de diretrizes voltadas para o funcionamento das redes públicas de educação municipal, bem como ao planejamento de perspectivas intersetoriais entre diversas secretarias da administração pública local, concebidas nesse âmbito territorial, mais especificamente no conjunto de

municípios que hoje compõem, segundo a definição do Ministério de Desenvolvimento Agrário, o Território Campos e Lagos (TCL), que será melhor compreendido posteriormente. (Instituto Formação, 2012).

Essa ampliação de ação, para além do que aparentemente é tarefa de uma secretaria de educação não parece ter limitado o papel dos secretários na área da formação de professores, mesmo que continuassem com a realização de jornadas, encontros, palestras e oficinas; eles realizaram, coletivamente, negociações com Universidades Públicas do Maranhão para a oferta da formação inicial dos professores, em Cursos de Licenciaturas diversas, em convênios com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Durante o PCN em ação de formação continuada dos professores ocorreu através do planejamento e organização de grupos de estudos, com encontros sistemáticos que reuniam os educadores do próprio município em reuniões nucleadas, nas quais os coordenadores dos 10 municípios se reuniam com especialistas do MEC e, posteriormente, também com outras organizações, como o Instituto Formação<sup>31</sup>.

A partir de 2003, a sistemática se alterou um pouco, mas os estudos continuaram com planejamento sendo feito pelo conjunto dos secretários do Portal no início de cada ano, durante o período de 2003 a 2008, de forma ininterrupta. Em geral eram planejados:

- encontro ampliado, no início de cada ano letivo, reunindo docentes para reflexão de determinados temas e planejamento da agenda do novo ano letivo;
- estudos sistemáticos coordenados pelos formadores locais que participaram do Programa PCN em Ação e Profa;
- cursos e oficinas organizados por temas e áreas específicas, para aprofundamento de conteúdos, com profissionais do próprio município e/ou especialistas contratados. (Portal da Educação, 2008)

Para garantir a agenda territorial o Portal da Educação organizava uma agenda de reuniões onde os projetos em andamento eram avaliados e os novos projetos e ideias discutidos. Um exemplo demonstrativo pode ser visto a partir de um fragmento de relatório de reunião realizada em 2002.

Pauta da reunião do Portal da Educação da Baixada, fevereiro, 2002:  
a) Estratégias de implantação de Plano de Cargos e Carreira;

---

<sup>31</sup> Organização Não Governamental, sediada em São Luis, fundada por militantes pela Escola Pública no Maranhão, em 1999. Desenvolve ações de apoio a Sistemas de Educação, voltadas para a melhoria da qualidade da educação e da gestão educacional.

- b) Discussão de Plano Decenal;
- c) Sistemas Municipais de Educação;
- d) Formação inicial e continuada de professores;
- e) Projetos didáticos;
- f) Avaliação e planejamento nas escolas;
- g) Realização de seminário sobre auditorias. (Portal da Educação, 2002)

Esse seminário sobre auditoria foi um momento extremamente interessante em que o Portal da Educação procurou o MEC para ser parceiro, demandando do Ministério um Profissional que pudesse assessorar sobre temáticas como prestação de contas, licitações e auditorias. Houve o Seminário com a presença de um consultor enviado por Brasília. Os secretários agrupados estavam cada vez mais acessando conteúdos importantes para sua autonomia como gestor.

Uma postura do Portal da Educação que vai repercutir no seu formato, perfil e relevância ocorre entre os anos de 2003 a 2005. Em 2003, já contavam com apoio do Instituto Formação em discussões sobre Sistemas Municipais de Educação, Planos de Cargo e Carreira e Formação de Professores, quando em uma reunião, essa organização de São Luís provoca os secretários para pensarem políticas educacionais para além daquelas que precisavam implantar por determinação de leis como LDB e Fundef. Pensarem também políticas educacionais que pudessem melhorar os indicadores sociais e que se voltassem para a juventude da região que estava com poucas alternativas de estudo, emprego e lazer. Essa reunião, em junho de 2003, foi um ponto de inflexão em relação a tudo o que ocorreu desde então nessa parte da Baixada Maranhense, pelo compromisso assumido pelas duas organizações com a melhoria da Educação Básica, mas também com as ações que articulariam por dentro e por fora da escola a educação e o desenvolvimento territorial, com envolvimento da juventude. Nasceram ali as bases institucionais para o Conjunto Integrado de Projetos que incluíam o CIP Jovem Cidadão, os CEMP e a EJA Profissionalizante, entre outros.

Ainda em 2003, o Portal da Educação coordenou com o Instituto Formação, na Baixada Maranhense, a pesquisa sobre o perfil do ensino médio e da educação profissional no Maranhão. No mesmo ano, o Prefeito de São Bento, através da Secretaria de Educação de São Bento solicitou ao Instituto Formação uma proposta inovadora para uma escola de ensino médio e educação profissional. Dessa demanda e dos resultados das pesquisas realizadas pelo Instituto Formação, com o apoio do Portal da Educação é concebido e

implantado o CEMP de São Bento, como primeiro ponto de desenvolvimento do Território Campos e Lagos. A partir desse momento, essa política municipal passa a ser adotada pelo Portal da Educação e incentivada pelos Fóruns da Juventude.

Em 2005, um novo grupo de secretários assume a função, mediante a mudança no comando dos municípios pelos prefeitos eleitos em 2004. Na primeira reunião do Portal da Educação em 2005 é definido que essa associação seria composta pelos atuais e ex-secretários de educação, numa ação contínua. Essa decisão passou a fazer parte do estatuto do Portal da Educação. A ideia naquele momento era que houvesse um acúmulo permanente de competência na gestão educacional e continuidade dos projetos estruturantes e que a associação fosse suprapartidária e cada vez mais dotada de capacidade profissional. (Portal da Educação, 2005). Também nessa reunião é definida a criação do Programa da EJA Profissionalizante e um Programa Permanente de Formação de Dirigentes Municipais, ambos em parceria com o Instituto Formação, mas com recursos externos; “As Secretarias de Educação no período de 2003 a 2012 não pagaram nenhum dos trabalhos realizados pelo Instituto Formação. Pelo contrário, essa organização buscava recursos externos para se somarem aos nossos na realização dos novos projetos” (Bianka Pereira, 2012).

Quadro 15 – Secretários de Educação do Portal da Educação da Baixada, 2005-2008

Secretaria	Ex- Secretário/a	Secretário
Secretaria Municipal de Educação de Viana	Carlos Augusto Furtado Cidreira	
Secretaria de Educação de Arari	Marly Vale Cutrim	
Secretaria de Educação de Cajari	Antonio Oscar Oliveira Costa	Maria Madalena Rocha Costa Suelene de Maria Pereira Almeida
Secretaria de Educação de Penalva	Ana Lucia Maria Gama	Silvia Tereza Reis Pinheiro
Secretaria de Educação de Matinha	Raimunda da Silva Barros	Maria de Jesus Serra Ferreira
Secretaria de Educação de Olinda Nova do Maranhão	Telma Maria Serra Nunes	Maria Zelia Serra Mota Darlene Costa Cutrim
Secretaria de Educação de São João Batista	João Batista Duarte Azevedo	Maria Vilma Serra da Costa Raimundo Nonato Aguiar Santos
Secretaria de Educação de São Vicente Ferrer	Raimundo Nonato Costa	Fabio Roberto Santos Teixeira
Secretaria de Educação de São Bento	Carlos Nerval S Moreira	Maria da Conceição Viana Moniz Isaura Barros Souza

Secretaria	Ex- Secretário/a	Secretário
Palmeirândia	Norma Celia Oliveira Pereira	Bianka Maria Pereira Pereira

Fonte: Portal da Educação, 2011

Apesar dessas mudanças e abrangências, o tema da educação municipal e territorial continua sendo o carro-chefe, mas novas prioridades são também pautadas, como é constatada em pauta que consta em registro de reunião realizada em fevereiro de 2005.

- Formação de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Sistemas Municipais de Ensino;
- Qualificação de conselheiros;
- Interesse/motivação de jovens da Educação de Jovens e Adultos;
- Funcionamento das escolas, identificando todas as possibilidades de financiamento através de fontes governamentais institucionalizadas, como o FNDE e outras fontes, que possam ser asseguradas para a reforma e construção de escolas;
- Organização e funcionamento de escolas de ensino médio integradas com projetos de desenvolvimento local;
- Papel do Portal como instância de articulação de secretários e especialistas que propõem e executam estratégias políticas para o desenvolvimento educacional e cultural dos municípios;
- Discussão, em parceria com outras secretarias municipais, de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento local e para o desenvolvimento dos jovens;
- Implantação da EJA Profissionalizante;
- Implantação de Centros de Ensino Médio e Educação Profissional.

De 2008 a 2013 novamente aconteceram eleições municipais e novos secretários foram escolhidos ampliando a composição do quadro de associados do Portal da Educação.

Quadro 16 – Secretários de Educação do Portal da Educação da Baixada, 2009 - 2012

Secretaria	Ex- Secretário/a 1o mandato	Ex – Secretário/a 2o mandato	Secretário
Secretaria Municipal de Educação de Viana	Carlos Augusto Furtado Cidreira	-	Adriana Guimarães
Secretaria de Educação de Arari	Marly Vale Cutrim	Marly Vale Cutrim	Francirene Batalha
Secretaria de Educação de Cajari	Antonio Oscar Oliveira Costa	Maria Madalena Rocha Costa Suelene de Maria Pereira Almeida	
Secretaria de Educação de Penalva	Ana Lucia Maria Gama	Silvia Tereza Reis Pinheiro	Simas Neto
Secretaria de Educação de	Raimunda da Silva	Maria de Jesus Serra	

Secretaria	Ex- Secretário/a 1o mandato	Ex – Secretário/a 2o mandato	Secretário
Matinha	Barros Maria de Nazaré	Ferreira	
Secretaria de Educação de Olinda Nova do Maranhão	Telma Maria Serra Nunes	Maria Zelia Serra Mota Darlene Costa Cutrim	Elys Regina Campos
Secretaria de Educação de São João Batista	João Batista Duarte Azevedo	Maria Vilma Serra da Costa	Raimundo Nonato Aguiar Santos
Secretaria de Educação de São Vicente Ferrer	Raimundo Nonato Costa	Fabio Roberto Santos Teixeira	Fabio Roberto Santos Teixeira
Secretaria de Educação de São Bento	Carlos Nerval S Moreira	Maria da Conceição Viana Moniz Isaura Barros Souza	Maria da Conceição Viana Moniz Isaura Barros Souza
Palmeirândia	Norma Celia Oliveira Pereira	Bianka Maria Pereira Pereira	Clailton Freitas

Fonte: Portal da Educação, 2011

Em junho de 2010 uma pauta de reunião do Portal da Educação expressa o debate sobre Educação Infantil, quando novamente por meio do Formação, mas com apoio do MEC e do UNICEF a Baixada Maranhense (TCL) devido a atuação do Portal da Educação é escolhida para uma experiência de Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. Itens dessa pauta:

- Balanço da formação de professores para dinamização das DCNEI
- Estudo das 20 metas do PNE
- Estratégias de elaboração dos PME
- Semana do Bebê – articulada com EI
- Parcerias no território

Essa discussão em âmbito territorial sobre a Educação Infantil não ocorreu por ser somente neste momento que essa organização estivesse se preocupando com esse nível da educação da qual o município é o principal responsável por garantir a oferta de vagas.

Desde 2001, quando foi criado o Portal da Educação sempre se preocupou com a Educação Infantil. Com o PCN em Ação tinha formação de professores e depois continuaram os programas em um nível mais local. No final de 2010, mediante a nossa articulação territorial fomos convidados pelo UNICEF e MEC, com a articulação do Instituto Formação para realizar um programa de formação continuada de professores para creches, intitulado Diretrizes em Ação na EI. (Conceição Moniz, 2012)

Novamente o Portal da Educação se envolve em uma ação territorial de formação de professores a partir de diretrizes do Ministério da Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI propostas pelo MEC precisam ser de fato implantadas nos municípios brasileiros e os municípios do Território Campos e Lagos foram escolhidos para uma primeira experiência de formação de professores visando colocar essas diretrizes em ação. A intenção é que as mesmas ganhem concretude e materialização. (Projeto Diretrizes em Ação, 2010)

Nesse sentido, o município de São Bento e nove outros municípios articulados pelo Portal da Educação da Baixada iniciaram, em dezembro de 2010, parceria com as organizações Instituto Avisa Lá e Instituto Formação, apoiadas pelo UNICEF e MEC com o objetivo de iniciarem um processo de formação de professores para a EI. O município de São Bento foi o que recebeu as equipes de profissionais dos municípios e das organizações formadoras ao longo do ano. Os encontros ocorreram numa Creche Municipal, aonde todo o processo de formação continuada dos professores foi acontecendo ao longo dos anos de 2011 e 2012.

Consta no projeto “Diretrizes em Ação na EI”, que esse processo desenvolvido na cidade de São Bento e na Baixada Maranhense teve como objetivos:

- apoiar a implementação das DCNEI;
- contribuir para a melhoria da qualidade da educação de crianças da Baixada Maranhense;
- contribuir para a formação continuada de professores de Educação Infantil, a partir de processo sistematizado nessa experiência piloto;
- colaborar para a criação de uma cultura de formação continuada em cadeia consistente e permanente para a Educação Infantil, via Secretarias Municipais de Educação;
- disseminar para os municípios brasileiros participantes do Pró-Infância e demais municípios o material produzido no final da experiência piloto;
- formar equipe local de formadores que dê continuidade ao processo de formação nas escolas de Educação Infantil;
- ampliar competências básicas de educadores nas áreas curriculares fundamentais (priorizadas a partir do diagnóstico/ indicadores);
- elaborar material (vídeo e publicações) de divulgação e implantação das DCNEI;
- contribuir para o desenvolvimento das habilidades e capacidades das crianças envolvidas. (Projeto Diretrizes em Ação, 2010)

Os Atores locais envolvidos no Projeto foram:

- equipe técnica das Secretarias Municipais de Educação
- diretores de escolas municipais;
- coordenadores Pedagógicos;
- professores de Educação Infantil. (Projeto Diretrizes em Ação, 2010)

Em um período de um ano (2011-2012) o processo de formação continuada passou por três fases de avaliação:

1ª fase: Avaliação inicial ou marco zero a partir da elaboração do diagnóstico usando a metodologia do INDIQUE.

2ª fase: Avaliação de processo por meio do monitoramento e da adequação das estratégias e atividades desenvolvidas.

3ª fase: Avaliação dos resultados do programa na qualidade dos serviços ofertados às crianças. (Instituto Formação, 2012)

De acordo com consultora que acompanha sessões de estudos com as equipes de EI,

O Projeto Diretrizes em Ação na EI, desenvolvido nos municípios da Baixada Maranhense pelo UNICEF, Instituto Avisa - Lá em parceria com o Instituto Formação tem sido uma oportunidade das educadoras infantis, de uma das regiões mais pobres do estado do Maranhão, entrarem no *círculo mágico* e poderem construir uma nova educação infantil a partir dos conhecimentos, interesses, desejos e necessidades das crianças.

É imbuída nessas concepções que enquanto professora e pesquisadora da área de Educação Infantil venho contribuir com as discussões e formação continuada do grupo de professoras e professores que atuam na primeira etapa da educação básica nesse estado, trazendo as discussões das temáticas colocadas na contemporaneidade para o avanço desde nível de ensino, tais como as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil promulgada pelo Conselho Nacional de Educação no final de 2009 que dá origem a este Projeto, mas não só ela, enquanto ordenamento legal, mas os paradigmas teórico-metodológicos que lhes serve de fundamento, tais como os estudos históricos sobre a infância; violência contra as crianças e negação de seus direitos; as brincadeiras infantis como principal traço da cultura infantil; a qualidade das instituições de educação infantil, dos seus saberes e fazeres; a organização do espaço tempo da escola infantil; a sociologia da infância e as particularidades das culturas do universo infantil, e principalmente, a elaboração de propostas curriculares para este segmento. (Canavieira, 2012)

Essas possibilidades de ação integrada e de visão ampliada, para além do que é comumente proposto como política pública para a área da educação pela União e Estados, teve provavelmente nos programas permanentes de formação de dirigentes municipais organizados pelo Portal da Educação e Instituto Formação um importante insumo de sustentabilidade e ousadia. Foram três as edições desses programas que duraram de 2005 a 2009.

Na origem da organização desses programas estava a necessidade que o Portal da Educação tinha de deslocar-se do seu território para outros territórios, a fim de serem buscadas novas referências, mas também à luz de suas ações e realidades a necessidade de encontrarem respostas para impasses existentes. “Havia também a intenção clara de provocar

deslocamento do olhar dos dirigentes, que eles mudassem o raio de visão do local para outro mais amplo delimitado por cada lugar que visitavam”. (Instituto Formação, 2012)

Muitos eram esses impasses para os quais buscavam soluções e como não eram apenas os dirigentes da educação, as temáticas eram variadas: a não qualidade da educação, o precário atendimento na área da saúde, a falta de saneamento básico, as formas possíveis de articulação das diversas políticas por meio de ações estruturantes voltadas para o desenvolvimento municipal e territorial.

Os índices insatisfatórios de desempenho escolar, demonstrado pelo SAEB, indicam a necessidade de revisão dos processos de gestão dos sistemas municipais e das escolas públicas, onde se realizam as ações políticas e pedagógicas, em última instância. Não apenas pelos índices, que podem apresentar distorções, mas pela realidade constatada. (Instituto Formação, 2009)

Apesar do investimento em formação continuada de professores desde 2001 e de terem iniciado investimento, mesmo que pequeno, na formação inicial de docentes não habilitados através de convênios com as Universidades, possibilitando a oferta de Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, a análise do Portal era que nem sempre esses investimentos produziam melhoria real nas práticas de gestão administrativa, pedagógica e na ação – fim, o que requereria outra forma de buscar preencher as lacunas de conhecimento teórico-prático que existiam nos dirigentes e demais profissionais.

Por outro lado, os integrantes do Portal reconheciam que os cursos na Universidade não estavam formando efetivamente para a gestão mais contextualizada e os programas de formação continuada não estavam contínuos, sistemáticos; em alguns momentos se transformavam em cursos e oficinas fragmentados, e pouco contribuindo para saltos qualitativos no dia a dia da escola. Além disso, os dirigentes das escolas não estavam envolvidos em processos mais densos, apenas excepcionalmente, sem escala de rede.

“Em 2005 também foi concebido um Programa de Formação para Professores dos CEMP coordenado pelo Portal da Educação e Instituto Formação” (Darlene Cutrim, 2012). A ideia era criar as condições adequadas para que esses professores que trabalhariam com o Ensino Médio Integrado, voltado para o desenvolvimento territorial tivessem uma formação continuada adequada. Mas ai também havia um grande desafio.

Os Professores de Ensino Médio pouco tem participado de Estudos em Grupos, de Programas de Formação Continuada porque é pressuposto que ele seja autônomo no que se refere ao conteúdo que trabalha. É formado para

isso. Entretanto, em regiões como a Baixada Maranhense há necessidade de mais investimento nos estudos e na orientação dos planejamentos, sobretudo pela complexidade do projeto educativo que propõe articulação de conteúdos estruturais e conjunturais e práticas contextualizadas de ensino e pesquisa, em nível médio. (Instituto Formação, 2009)

Dessa forma o Portal ia investindo em todas as etapas da Educação Básica o que requereria cada vez mais investimento em sua própria formação. Uma das percepções do Portal da Educação e do Instituto Formação era que as políticas municipais deveriam ser integradas (intra e intersetoriais) e que no processo de formação continuada os diversos dirigentes deveriam estar juntos participando de discussões, reflexões e busca de soluções.

Os Programas desenvolvidos pelo Portal da Educação com o objetivo de realizar intervenções eficazes nessa realidade educacional pode significar, em determinados momentos, uma tentativa de criar espaços institucionais integrados, em nível de organizações governamentais e não governamentais, em que possam ser gestados programas inovadores de formação de profissionais de diferentes áreas, que ocupam posição de dirigentes municipais, na área de políticas públicas e desenvolvimento local, da administração de recursos humanos e de infraestrutura, com a finalidade de se materializar um processo de formação integral, a partir do qual possam ser desdobradas ações concretas de gestão dos sistemas municipais. (Instituto Formação, 2009)

Por outro lado, ao se juntarem uma organização de dirigentes municipais (Portal da Educação) com uma organização essencialmente não governamental (Instituto Formação) a aproximação do debate governamental com o não governamental foi facilitado, sobretudo considerando-se que essa organização não governamental tinha no seu perfil uma contínua defesa da política pública e gratuita em todas as áreas e era uma parceria na busca de soluções e não uma prestadora de serviços.

A perspectiva de planejamento e realização de um programa de formação de dirigentes municipais, mediante o desenvolvimento de uma ação cooperativa entre as organizações não governamentais Formação e Portal da Educação criou novas possibilidades de diálogo entre as organizações da sociedade civil e os órgãos públicos municipais, construindo-se procedimentos de planejamento, gestão e avaliação de políticas públicas, que tenham como eixo fundamental a construção e a ampliação de circuitos para o desenvolvimento do potencial de transformação da realidade socioeconômica e cultural dos municípios localizados na região da Baixada – território dos campos e lagos maranhenses. (Instituto Formação, 2009)

Essa parceria voltada para o desenvolvimento do TCL não gerou pagamento de profissionais externos com recursos públicos do território, mas foram captados recursos junto a Fundações e organismos como Fundação Kellogg, UNICEF e UNESCO, entre

outros, que contribuíram para a realização desse conjunto de ações complementares às políticas públicas, para impulsioná-las.

Foi por causa da afinidade de propósitos comuns e a compreensão de que existia um elevado grau de competência demonstrada, que se criaram as condições adequadas para a realização de uma ação cooperativa de planejamento e execução de um programa integrado de formação de dirigentes municipais. (Instituto Formação, 2009)

O Programa contemplava o envolvimento de diferentes dirigentes e áreas, tendo como conteúdo principal a educação para o desenvolvimento territorial articulada com as demais políticas públicas municipais. O Instituto Formação conduzia o Programa e o Portal o viabilizava com a mobilização e seleção dos dirigentes locais.

Os eixos e fundamentos metodológicos básicos das três edições dos programas de formação continuada de dirigentes municipais foram:

- a) configuração e avaliação de políticas públicas;
- b) formação de recursos humanos para o desenvolvimento local;
- c) sistemas municipais de gestão pública e democrática;
- d) recursos financeiros, infraestrutura e qualidade de serviços. (Instituto Formação, 2009)

Esses eixos orientaram a organização dos módulos, desdobrados em conteúdos programáticos, desenvolvidos numa perspectiva interdisciplinar, a partir da qual foram definidas as atividades estratégicas de trabalho teórico-prático.

A metodologia desses programas compreendeu quatro dimensões de atividade teóricas e práticas para o processo de construção de conhecimento e de ressignificação de conceitos para aplicação em situações de elaboração, execução e avaliação de políticas públicas: intercâmbio para o conhecimento de outras referências regionais e nacionais, como condição necessária de desconstrução de modelos e paradigmas cristalizados; seminários temáticos para aprofundamento de conteúdos relativos ao exercício da função de dirigentes de órgãos públicos; atividades de campo para aplicação orientada dos novos conteúdos debatidos nos seminários temáticos; seminários interdisciplinares para ampliação de conteúdos mais gerais na perspectiva de inserção em outros círculos de debates de temáticas contemporâneas; avaliação processual ao longo da realização dos seminários temáticos e em seminário final específico de avaliação contextualizada. (Instituto Formação, 2009)

A primeira edição do Programa de Dirigentes Municipais (2005-2006) foi oferecida para 40 dirigentes de nove cidades que se inscreveram no período de 14 a 28 de fevereiro de 2005, sob a coordenação do Portal da Educação. Ao todo foram 340 horas de estudos, elaboração de propostas e intercâmbios. O primeiro módulo iniciou em março de 2005.

Quadro 17 – Estrutura Curricular do Programa de Formação de Dirigentes Municipais –  
Etapa

Módulo I – Configuração e avaliação de políticas públicas				
Atividades	Período	Carga Horária	Local	Profissionais envolvidos
Seminário de abertura	Março 2005	16 horas	São Luís	Equipe do Instituto Formação e Portal da Educação
Intercâmbio para estudos de experiências exitosas em gestão pública	24 a 27 de abril de 2005	18 horas	Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação Escolas Públicas Universidade Federal do Ceará	Profa. Dra. Ana Maria Iório (UFCE) Prof. Dr. Idevaldo da Silva Bodião (Prefeitura Municipal) Equipe do Instituto Formação
Seminários Temáticos I: - Panorama da Política Nacional de Educação - Financiamento da Educação - Municipalização da Educação	23 e 24 de maio de 2005	16 horas	São Luis	Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro (USP) Profa. Dra. Maria de Fatima Felix Rosar
Atividade de Campo: - Elaboração de documentos para Planos Plurianuais pelas Secretarias de Educação, Saúde, Administração, Esportes e Cultura - para debate público em cada município.	25 a 27 de maio de 2005  10 e 11 de junho de 2005	24 horas  16 horas	Arari, Cajari, Matinha, Olinda Nova, Palmeirândia, Penalva, São Bento, São João Batista, São Vicente Ferrer	Equipe do Instituto Formação Portal da Educação
Seminários Temáticos II: - Sistemas Avaliativos para o desenvolvimento de políticas públicas  - Gestão Pública	30 de junho a 01 de julho  05 e 06 de agosto de 2005	16 horas  16 horas	São Luis  São Luis	Prof. Dr. Romualdo Oliveira – USP  Profa. Dra. Maria de Fatima Fleix Rosar Profa. Dra. Ana Mario Iório - UFMG
Atividade de Campo:	Segunda quinzena de	24 horas	Arari, Cajari, Matinha, Olinda	Equipe do Instituto Formação

Estudos com equipes locais sobre os planos elaborados	agosto de 2005		Nova, Palmeirândia, Penalva, São Bento, São João Batista, São Vicente Ferrer	Portal da Educação
Estudo em cada cidade com equipes das secretarias sobre as temáticas dos seminários				
<b>Módulo II – Formação de Recursos Humanos para o desenvolvimento local</b>				
<b>Atividades</b>	<b>Período</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Local</b>	<b>Profissionais envolvidos</b>
Intercâmbio para estudo de experiências exitosas; de formação da juventude; inserção no processo de desenvolvimento territorial.	18 a 29 de setembro de 2005	40 horas	Pernambuco (Glória de Goitá – Projeto SERTA) Paraíba (João Pessoa – Projeto Mandala)	Equipes do SERTA, da Agência Mandala, do Instituto Formação e coordenação do Portal da Educação.
Atividade de Campo: Seminários locais para debate dos planos plurianuais.	07 a 22 de outubro de 2005	8 horas em cada cidade	Arari, Cajari, Matinha, Olinda Nova, Palmeirândia, Penalva, São Bento, São João Batista, São Vicente Ferrer	Equipe do Instituto Formação Portal da Educação
Seminários temáticos III: Planos de Cargos, Carreiras e Salários.	27 e 28 de outubro de 2005	16 horas	São Luis	Prof. Dr. Agamenon Tavares – UFCE Prof. Dr. Paulo Rios (UEMA)
Seminário interdisciplinar Identidades, sujeitos e práticas sociais – história, educação, política e psicanálise.	1 a 3 de dezembro de 2005	24 horas	São Luis	Prof. Dr. José Luis Sanfelice (Unicamp) Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (Unicamp) Prof. Dr. Edmundo Fernandes Dias (Unicamp) Profa. Dra. Maria de Fatima Felix Rosar Prof. Orlando Oscar Rosar (UFMA) Maria Cristina Belfort (Psicanalista)
<b>Módulo III – Sistemas Municipais: instâncias e mecanismos de gestão pública e democrática</b>				
<b>Atividades</b>	<b>Período</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Local</b>	<b>Profissionais envolvidos</b>

Seminários Temáticos:				
Administração e Gestão de Recursos Humanos.	24 e 25 de março de 2006	16 horas	São Luis	Prof. Neocles Costa Carvalho
Sistemas Municipais de Educação / Conselhos Municipais de Educação.	19 e 20 de abril de 2006	16 horas	São Luis	Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)
Atividades de campo: Conferências Municipais de Educação, Cultura e Esportes <sup>32</sup>	Junho a novembro de 2006	16 horas em cada cidade (sem incluir horas de preparação)	Arari, Cajari, Matinha, Olinda Nova, Palmeirândia, Penalva, São Bento, São João Batista, São Vicente Ferrer	Secretários de Educação Portal da Educação da Baixada Profissionais do Formação (Participaram professores, funcionários e profissionais das áreas de cada cidade – média de 100 participantes por conferência)
Seminários temáticos:				
Sistemas Municipais de Educação – recursos financeiros, infraestrutura e qualidade dos serviços.	21 e 22 de novembro de 2006	16 horas	São Paulo	Profa. Dra. Lisete Regina Arelaro (USP)
Intercâmbio para estudo de experiências exitosas em gestão pública.	19 a 24 de novembro de 2006	32 horas	Escolas da Rede Pública de São Paulo Fundação Santo André Equipamentos públicos em Santo André Circuito cultural de São Paulo Escola Técnica Federal Paulo de Souza	Profa. Dra. Carmem Vidigal (USP) Profa. Dra. Sonia Kruppa (Fundação Santo André) Profa. Dra. Lisete Arelaro (USP) Profa. Dra. Maria de Fatima Felix Rosar Profa. Msc. Ana Cecilia (Secretaria de Educação do Município de São Paulo)

<sup>32</sup>

Foi elaborado documento – base para as conferências.

				Maria Regina Martins Cabral
Seminário de Avaliação do Programa.	15 e 16 de Dezembro	16 horas	São Luis	Equipe do Instituto Formação e Portal da Educação

Fonte: Instituto Formação

A segunda versão do Programa de Formação de Dirigentes foi desenvolvida em 2007 e 2008 para 40 participantes. “Mais uma vez foi oferecido para diferentes dirigentes municipais ou assessores diretos das secretarias municipais com função administrativa” (Bianka Pereira, 2012). Essa edição do Programa foi organizada no formato de oficinas, simulações e viagens para intercâmbios. As oficinas realizadas tinham como objetivo instrumentalizar os dirigentes e assessores em alguns conteúdos da gestão pública. Os temas escolhidos foram:

Módulo da Oficina I - Orçamento participativo, Plano Plurianual (PPP), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA);

Módulo da Oficina II - Licitações e compras (tipos, procedimentos, formatos)

Módulo da Oficina III – Contabilidade, prestações de conta, auditoria

Módulos das Oficinas IV – Direito administrativo, dívida dos municípios e precatórios.

Módulos da Oficina V - Documentação/arquivo, organização de estoque, almoxarifado, patrimônio (tombamento), relatórios patrimoniais.

Módulo Oficina VI - Sistemas de Educação

Módulo da Oficina VII - Conselhos Tutelares e de Direito

Módulo da Oficina VIII - Elaboração de projetos e financiamento de projetos.

Como trabalho de campo foram propostas simulações em relação a processos de licitação (pregão, ata de preço); funcionamento de conselhos de educação, organização de documentos para autorização de escolas, organização de documentação e arquivos.

Foi realizada nessa etapa apenas uma viagem de intercâmbio, para Brasília, com o objetivo dos participantes conhecerem os Ministérios e se aproximarem dos procedimentos de negociação direta das políticas públicas. Houve ainda um Seminário na UNB, de um dia, com todos os participantes. “Foi nesse seminário que a ideia de CEMP como ponto de desenvolvimento de território se espalhou” (Instituto Formação, 2012)

A terceira edição do programa aconteceu em 2009. “Foi a última coordenada pelo Instituto Formação e Portal da Educação” (Bianka Pereira, 2012). O público para o qual foi destinado foi constituído por integrantes do Portal da Educação, outros dirigentes municipais de diferentes áreas, assessores diretos na função administrativa e, “dessa vez, também foi aberto para dirigentes de organizações da sociedade civil do TCL”. (Denivaldo Moraes, 2012). Foram abertas 30 vagas nesse ano, sendo 20 sob a coordenação do Portal da Educação e 10 sob a coordenação da ADS.

Foi organizado em formato de seminários, oficinas gerais, oficinas instrumentais, viagens de intercâmbio e eventos.

Quadro 18 – Organização dos módulos do Programa de Formação de Dirigentes - 2009

Seminários	Oficinas Gerais	Oficinas instrumentais por demanda de cidade / simulações	Viagem	Eventos
Sistemas Municipais de Educação/Conselhos Municipais de Educação Plano de Cargos e Salários Financiamento da Educação Básica PDE – Projeto Educativo – Projeto Político Pedagógico Políticas do MEC – Pacto Federativo	Orçamento participativo/ PPA/LDO/LOA Licitações e compras Elaboração de projetos e financiamento de projetos Contabilidade e prestações de conta - auditoria	Documentação/arquivo Organização de estoques – almoxarifado – patrimônio (tombamento) – relatórios patrimoniais Licitação – Pregão – Ata de preço Funcionamento de Conselhos de Educação – autorização de escolas	Brasília	VI Encontro de Políticas Públicas e Juventude CONAE 2010– Etapa Campos e Lagos Jornada sobre Assistência Técnica para a Agricultura Familiar no TCL Seminário Estadual de Educação Integral Conferência Livre de Comunicação do TCL Reuniões do Fórum Estadual em Defesa da Educação Pública Seminário de Dezembro

Uma das ações do Portal da Educação demonstrativa de articulação de políticas que potencializam desenvolvimento local foi exercitado em Conferências Livres Territoriais e Municipais. Essa experiência será retomada na parte final deste trabalho.

### 3.2.2. *Fóruns da Juventude da Baixada*

*Caleidoscopiando a juventude do global ao local nos  
faz compreender que independente de onde ela viva se  
mobiliza para lutas que a mantém articulada e ativa, desde  
que provocada*

Essa parte da pesquisa eu realizei durante curso sobre Sociologia da Juventude, que fiz na USP, com a Profa. Marília Sposito e durante participação no Grupo de Estudos de Sociologia da Educação (GETESE), também coordenado pela Profa. Marília Spósito, ambos no período de 2009 a 2011.

O grande número de brasileiros na faixa etária dos 18 aos 24 anos nas duas últimas décadas fez com que a sociedade brasileira voltasse mais sistematicamente seu olhar para a juventude.

Juventude, assim como adolescência e infância são conceitos que foram sendo construídos e estudados de maneira mais aprofundada e com o respectivo recorte etário, ao longo da história. Por exemplo, somente na primeira metade do século XX, com os estudos da psicologia, a fase da adolescência passa a ser estudada. Com o pós-guerra, na segunda metade do século, os jovens passam a ser foco desses estudos, sobretudo a partir da expansão das tecnologias de mídias de massa como rádio e televisão que atraem os jovens; o surgimento do computador e da internet que permitem conectar o mundo em dimensões espaciais e temporais mais expandidas, num ritmo cada vez mais veloz, tem nos jovens o público que mais se sobressai tanto no que se refere ao desenvolvimento desses produtos como ao seu uso.

No contexto pós II Guerra Mundial emergem mais fortemente as oportunidades de educação formal e de produção de bens simbólicos transformados em fetiche sob a forma de mercadorias. O cinema americano desde o século XX dita normas para a juventude num mundo que ao mesmo tempo faz guerra e clama pela paz.

Nesse mesmo contexto cresce uma indústria que se desenvolve gerando emprego, mas que também, gradativamente, concorre para a redução de postos de trabalho ampliando as fileiras do exército de reserva e dos famintos. Contingentes populacionais numerosos migram com suas culturas e em diferentes contextos são condicionados a adotar a cultura do país em que vivem.

Os jovens, em todos os países, mas, sobretudo no ocidente do norte, filhos dos trabalhadores e da classe média emergente constituem a geração que passa a ser prioridade do mercado e da escola burguesa, que precisa, simultaneamente, vender produtos e formar mão de obra. Esses mesmos jovens, principalmente os mais pobres, são os que vão para as frentes de combate para manter a produção de armas aquecida. São eles que estão nas guerras e nos conflitos urbanos, são presas dos exércitos e estão nas mãos dos traficantes que os seduzem para o consumo e o comércio das drogas. Ao mesmo tempo, são eles que independente da raça, etnia, gênero ou classe social constituem uma potência renovadora da esperança permanente de um presente e de um futuro melhor, quando quase sempre, sem defenderem causas próprias, lutam por um mundo mais humano, mais digno e mais justo.

Os primeiros registros da organização dos jovens (não referindo-me ao movimento estudantil e dos partidos políticos) são dos anos 40 do século XX quando nas periferias e centros das metrópoles passam a se reunir em agrupamentos coletivos ou movimentos de contestação ou de socialização do consumo. E o cinema tem papel preponderante nesses movimentos.

Lançados consecutivamente durante e logo após a Segunda Guerra, filmes ingleses e estadunidenses de baixo e alto orçamento – *Where are your children* (1944); *I accuse my parents* (1944); *City across the river* (1949); *O Selvagem* (1953); *Juventude Transviada* (1955); *O prisioneiro do rock* (1955) *Teen-age crime wave* (1955); *Sementes de Violência* (1955); *Girls in prison* (1956); *Juvenile jungle* (1958); *High school confidential* (1958) – ajudaram a disseminar duas imagens altamente estereotipadas da “rebeldia” “selvageria” ou “delinqüência” juvenil. (Filho, 2007, 30)

A rebeldia e os protestos no passado, como ainda ocorrem no presente advém de sonhos diversos (novos e os velhos não realizados), de condições materiais (em diferentes

níveis de exigência) não providas, bem como de direitos humanos e políticos novos e os não respeitados. O sonho de um mundo mais justo em que os trabalhadores jovens e adultos tivessem direitos mínimos assegurados não se concretiza plenamente nem mediante as estratégias adotadas no momento de operacionalização da política de produção e administração pública dos governos socialistas, e nem mediante as políticas econômicas de mercado operadas no sistema capitalista, onde o acúmulo de poucos e a pobreza de muitos se tornam fundamentais para a sustentação de sua reprodução continuada.

O capitalismo, independente de suas crises e acirramento das desigualdades sociais age com fantástica habilidade usando a indústria cultural e midiática para a produção de imagens divulgadas nas telonas do cinema ou telinhas da televisão e computadores utilizando o potencial das notícias veiculadas nos meios de comunicação e na internet para levar aos jovens das zonas urbanas e até mesmo das áreas rurais eletrificadas e com cobertura de telefonia móvel o sonho de consumo em todas as dimensões produzindo desejos em relação ao que há de mais inédito, em tempo real, sobretudo pelo mundo virtual.

Dessa forma, apesar da fome presente em muitas dessas regiões do mundo e da falta de oportunidades de educação, cultura, lazer e trabalho para milhões de jovens, estes se confrontam ao mesmo tempo com sistemas corruptos e de desvio de dinheiro público e com grande acúmulo de riqueza entre grupos minoritários que detém hegemonias. Se a situação era e é crítica entre os milhões de jovens que não tiveram acesso aos bens materiais e simbólicos, mesmo acessando a informação, o quadro é pior entre os que nasceram com condições materiais adequadas e a perderam quando chegaram à idade de usufruir, como ocorre em países do norte ocidental e mesmo em parte do oriente.

Para pesquisadores e profissionais brasileiros que tratam da temática juventude, apesar de se ter estudos nacionais mais recentes que abordam a questão, são os estudos oriundos da Europa, Estados Unidos e de outros países da América do Sul que têm sido o substrato no qual se referenciam a maioria dos trabalhos realizados.

Como parte da estratégia de referenciar o perfil da juventude da Baixada Maranhense, TCL, situarei, brevemente, nesta parte da tese, alguns dos principais estudos sobre os movimentos dos jovens dos anos 1940, que resgatam as gangs estadunidenses.

Os primeiros estudos sociológicos e antropológicos sobre esses jovens são realizados no século XX. Retratam a juventude como presa fácil para a sociedade mediada pelo

mercado descrevendo-os como um segmento que, por um lado provoca medo e, por outro, paradoxalmente, se constitui em esperança de um mundo melhor.

O primeiro desses estudos na Sociologia da Juventude está contido na obra *Sociedade de Esquina*, de William Foote Whyte, que entre os anos 1936 e 1940, na condição de bolsista de Harvard, onde cursara Economia, fez um estudo participativo numa comunidade pobre de Boston, onde viviam jovens filhos de operários imigrantes italianos, tanto os que estudavam, como os sem estudo. Em 1942, sua produção passa a ser reconhecida como um marco e um clássico da sociologia da juventude, quando Whyte a apresentou na Escola de Chicago. Em seu trabalho, o autor evita fazer juízo de valor e abordagens moralistas e tenta estabelecer bases científicas para sua pesquisa de campo. O resultado foi uma teorização a partir de uma leitura empírica da realidade. O nome do livro relaciona-se com esquina, por ser esse o espaço ocupado pelos jovens. Nas esquinas estavam os lugares onde eles eram encontrados, como por exemplo, clubes, barbearias e lanchonetes.

A Escola de Chicago estuda os grupos culturais marginalizados que buscavam formas de se fazerem visíveis contestando e organizando-se sob as influências políticas, econômicas e culturais. Os estudos das comunidades onde esses grupos viviam se proliferaram com o mapeamento dos fenômenos urbanos, tanto do ponto de vista sociológico como antropológico.

Na sociedade americana a cultura juvenil desenvolveu-se nos anos 1950 e 1960 com uma abordagem crítica em relação aos padrões culturais hegemônicos e à educação burguesa oferecida. Por exemplo, o movimento hippie naquele país combatia a Guerra do Vietnam, o consumismo e os estilos de vida predominantes na época. Ao mesmo tempo, como a indústria cinematográfica absorvia e disseminava o jeito de viver desses jovens, tornando-os referência para os consumidores da produção cultural americana, em todos os continentes esse jeito de ser se disseminava, inclusive em seu próprio país, o que revela que parcelas da mesma geração juvenil estão sempre atuando por causas e ideologias diferentes, nos mesmos e em diversificados cenários de vida.

Os jovens passam a assimilar o modismo e o jeito de ser do norte americano, não somente desses grupos mais marginalizados e de contestação, mas de outros grupos hegemônicos, como também desenvolvem pensamento crítico em algumas universidades e contextos de luta. De forma mais sistemática, contudo, alguns intelectuais de esquerda do

norte ocidental voltam seus olhos para os signos, espetáculos, formas de vestir, de ser e de se comportar, abandonando, em muitos casos, as grandes narrativas que tratam das questões sociais, sob a ótica da divisão de classe e da análise clássica do pensamento marxista e passa a elaborar um amplo acervo que vai alimentar novas mentes, de forma mais light, sem necessariamente alimentar os jovens para uma luta ideológica.

No contexto da Europa, na Inglaterra, onde os fenômenos sociais provocados pelas crises e pelas guerras desvelam conflitos urbanos e também o surgimento dos grupos juvenis emerge outra entrada para as reflexões sobre juventude<sup>33</sup>. Nasce nessa parte do mundo um grupo de estudos culturais que se dedica às *subculturas*, conceito cunhado a partir de manifestações de determinados grupos juvenis que partiam da crítica a dois eixos de pensamento vigente: das ideias propostas sobre cultura e sociedade por um humanismo literário, conservador e elitista; do determinismo econômico do marxismo tradicional.

Os estudos culturais, sobretudo a partir dos anos 1970, do Center of Contemporary Cultural Studies (CCCS), da Universidade de Birmingham, criado em 1964, por Richard Hoggart propunham um olhar positivo para as questões ligadas a essas *subculturas*. Sob sua ótica, o conceito de cultura estava ligado ao conceito de poder e desdobraram-se os estudos sobre os processos de dominação e resistência, quer sob os auspícios da obra de Gramsci (Filho, 2007) ou de outros autores não abordados neste texto.

Marcada por um senso de compromisso com discussões políticas prementes da sociedade britânica, a intervenção engajada dos *Cultural Studies* se notabilizou, no final dos turbulentos anos 1960, por tentar situar o universo das “práticas significantes” e da “vida cotidiana” dentro de uma teorização neomarxista a respeito dos usos da cultura na reprodução e no questionamento social. (Filho, 2007)

Os estudos voltaram-se mais para o consumo resistente dos grupos rebeldes, por exemplo, os punks, e não para o consumo passivo. Posteriormente, os resultados dessas novas pesquisas se espalharam pelas Universidades dos Estados Unidos e da Austrália e novas leituras têm sido feitas sobre os mesmos.

Para alguns teóricos e analistas dos estudos culturais sobre as *subculturas* da Escola de Birmingham eles foram datados diante da permanente alteração dos quadros com a galopante presença de novos modismos e novos produtos no mercado mundial. Para outros, desde o início, esses estudos foram equivocados, sobretudo pela ênfase em elitismo cultural,

---

<sup>33</sup> Não necessariamente nessa ordem de 1º e 2º.

tratamento restrito das práticas culturais das mulheres, precária presença de outras culturas, por exemplo, da música negra, abordagem sobre o estilo visual em detrimento do consumo e da função das atividades, opção por pronunciamentos teóricos marxistas e estruturalistas em detrimento dos detalhes sobre o que acontecia com os jovens, indicação das condições de classe. (Filho, 2007). Os críticos ao *subculturalismo* de Birmingham criaram

(...) uma nova área de investigação – batizada, bem de acordo com a predileção hodierna por prefixos ambíguos, de estudos pós-*subculturais*, pós-Birmingham ou, ainda, pós-CCCS. Seus principais marcos teóricos: a sociologia do gosto de Bordieu (1979); a descrição de Weber (1966)...” (Filho, 2007, 36)

Assim, compreendem-se as críticas dos pós-*subculturalistas* que defendem focar-se o cotidiano dos jovens, acreditando que a resistência não apareceria como rebeldia, mas ligada à busca pelo prazer numa abordagem pós-moderna. Provavelmente se tem nesse quadro, de um lado, alguma resistência ao cenário geral que oprimia o mundo, e de outro, a apologia ao consumo que liberta, na sociedade capitalista de mercado. A resistência, nesse último caso, tem relação maior com as críticas ao mercado. Isso desvela o próprio sentido polissêmico do conceito *subcultura*. Percebe-se que a própria mudança de foco entre o macro e o micro é gradativa.

Os movimentos sociais são outra entrada para os estudos sobre juventude. No início do século XX, esses movimentos estavam mais relacionados com a organização da classe trabalhadora e suas reivindicações através dos sindicatos. A partir dos anos 1960 se intensifica o debate sobre outras questões além das já relacionadas com o universo do trabalho na relação de classes sociais. O enfoque do debate, a partir dos anos 1970, engloba também as áreas culturais e dos movimentos afirmativos de gênero, étnicos, bem como movimentos de defesa da saúde, da educação, do meio ambiente, entre outras bandeiras. Toda essa pluralidade de temas torna o conceito “movimento social” bastante polissêmico.

Os movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais, numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil. As ações desenvolvem um processo de criação de identidades em espaços coletivos não institucionalizados, gerando transformações na sociedade, seja de caráter conservador ou progressista. (Gohn, 1997)

Para Melucci (1996 – 1999), os movimentos sociais devem ser vistos como sistemas de ação onde estão imbricadas relações internas e externas constituintes dessas ações.

Pressupõem unicidade de movimento, para atuar na cena histórica com unidade de consciência e ação, a partir de um conflito, ou seja, existe um antagonismo em que o possível é uma ação/reivindicação negociada. Só a demanda cultural, por exemplo, não impulsiona um movimento social. A função dos movimentos na sua ótica é anunciar à sociedade, que existe um problema fundamental e lutar por projetos simbólicos e culturais. Para ele, os conflitos saem do eixo econômico-industrial e se transferem para as áreas culturais.

Essa forma de pensar parte do pressuposto de que os sujeitos na sua individualidade e especificidade quando organizados em movimentos podem revelar os mais diversos problemas que vivenciam para a sociedade desvelando-os e superando-os. Uma das razões justificadas para a mudança do eixo de ordenamento do conceito de movimentos sociais é o fato de a sociedade ter um modelo de produção cada vez mais complexo e menos industrializado. De todo modo, minha argumentação parte da totalidade de análise, ou seja, não desconsidera aspectos da cultura e nem das relações de trabalho em uma sociedade capitalista, mesmo considerando o contexto rural do Território Campos e Lagos onde nenhum grande empreendimento será implantado.

Especificamente sobre a juventude brasileira, desde os anos 1960 essa temática tem sido pauta constante da mídia do país ganhando força nas três últimas décadas do século passado e primeiras décadas deste século. Até então, os jovens eram principalmente vistos como público que deveria ser preparado na escola para o mundo do trabalho e era exatamente nesse ambiente escolar que eles visivelmente se movimentavam.

O movimento juvenil era assim praticamente confundido com movimento estudantil e por vários momentos na história política do Brasil ele se fez presente nas ruas do país, em grandes mobilizações, tanto em nível nacional quanto em nível local, quase todas mobilizadas por movimentos estudantis. Apenas para citar duas mais recentes, o movimento de Diretas Já<sup>34</sup>, que também envolveu movimentos de outras faixas etárias e o Movimento Fora Collor<sup>35</sup>.

Movimentos como esse das Diretas e do Impeachment são outra entrada para se compreender a juventude participativa sob o aspecto da militância política. No Brasil, provavelmente a maior manifestação política da juventude, antes das manifestações de junho

---

<sup>34</sup> Movimento político ocorrido no Brasil nos anos de 1983 e 1984, reivindicando eleições diretas no país.

<sup>35</sup> Movimento ocorrido no país em 1989 quando milhões de jovens foram para as ruas pedindo a saída de Collor da Presidência do país.

de 2013, foi o movimento dos “Caras Pintadas” que defendiam o impeachment de Fernando Collor de Mello. Porém, o movimento de junho de 2013 que ainda revelará sua verdadeira cara, já revela, de um lado, que existe muita movimentação dos jovens no mundo e, por outro lado, que não mais apenas como chamamento dos movimentos organizados de estudantes, juventude partidária, ou de outros movimentos sociais, mas mediante fatos conjunturais que motivam mobilizações em redes sociais pela internet. Os novos políticos estão sendo formados em outros modelos de movimento, um exemplo são os eleitores e apoiadores de Marina Silva, que se intitulam os “marineros”.

No Brasil, provavelmente essa mudança ocorra pelo aumento do poder aquisitivo e da escolaridade ao mesmo tempo em que não houve ainda melhoria adequada dos serviços públicos, secularizados em 500 anos de história. Há, por outro lado, o mero desejo de parte da juventude da classe média e de outros segmentos exercitar a sua militância/ ativismo por um país com mais oxigênio e mais verde, por isso mesmo, com mais ciclovias e menos hidroelétricas, entre outras reivindicações desse agrupamento de pessoas. Para Seoane, Taddei, Algranati (2002), contudo,

El descenso en los niveles de escolarización resultante de los efectos combinados del proceso de privatización educativa y de la concentración del ingreso y crecimiento de la pobreza permita quizás explicar, entre otras causas, la pérdida de peso relativo de los movimientos estudiantiles. Si bien los estudiantes constituyen aún un sector dinámico en el escenario de la conflictividad social –inclusive activamente involucrados en protestas multisectoriales que traspasan las reivindicaciones educativas– la expresión del descontento juvenil se canaliza también a través de un activo involucramiento en los movimientos de desocupados, de jóvenes *favelados* en Brasil, en corrientes y colectivos culturales alternativos de diversa índole, en movimientos de derechos humanos, en las protestas indígenas y campesinos y colectivos sindicales de trabajadores jóvenes precarizados. Las nuevas generaciones juveniles han tenido una activa y destacada participación en las masivas protestas de carácter político que desembocaron en la renuncia de presidentes o que cuestionaron de forma radical la implementación de políticas de ajuste y las privatizaciones, relativizando así las visiones estereotipadas de la realidad que dan cuenta de un marcado desencanto juvenil con la participación política en sentido amplio. En el mismo sentido es necesario resaltar la importante presencia y protagonismo que ocupan las mujeres en los movimientos sociales reseñados.

É possível perceber de forma cada vez mais visível que os grupos nascem de diferentes lugares, com variadas motivações. Os “fora da escola” que tinham uma participação quase invisível na primeira metade do século passado são inicialmente

estudados na academia, a partir das reflexões de Chicago e da Universidade de Birmingham. Juntamente com os estudos acadêmicos a imprensa brasileira ajudou nos últimos cinquenta anos a tornar conhecidos grupos como punks, rockers, nuevaoleros, grunges, mods, heavies, skinheads, straight edges... (Magnani, 2007).

No Brasil, foi difundido no final do século passado o hip hop, movimento cultural criado nos Estados Unidos; no sudeste, os funkeiros, que emergiram no Rio; no Maranhão, os reggaeiros, entre outros grupos e agrupamentos juvenis ligados à cultura, à política, à religião e aos esportes, que foram ganhando visibilidade.

Pesquisando circuitos de jovens em São Paulo, Magnani fez um mapeamento minucioso das diferentes “tribos urbanas” que vivem nesse espaço metropolitano. Nessa pesquisa, ele não trabalha exatamente com o conceito de culturas juvenis, que segundo ele “apontam mais para as formas em que as experiências juvenis se expressam de maneira coletiva por meio de estilos de vida distintivos, tendo como referência principalmente o tempo livre” (Magnani, 2007, p.19). Para dialogar com essas formas de se analisar a juventude, ele cunhou o conceito de “circuitos de jovens”.

Em vez da ênfase na condição de “jovens”, que supostamente remete a diversidade de manifestações a um denominador comum, a ideia é privilegiar sua inserção na paisagem urbana por meio da etnografia dos espaços por onde circulam, onde estão seus pontos de encontro e ocasiões de conflito, além dos parceiros com quem estabelecem relações de troca. (Magnani, 2007, p. 19)

Na pesquisa (2007) que ele coordenou sobre a etnografia de jovens na metrópole foram mapeados: Grunges, Nuevaoleros, Darks, Góticos, Hare Krishnas, Anarquistas, Carecas, Japas, B. boys (break), Pichadores, Hip Hop, Católicos – Evangélicos (Gospel), Instrumentistas, Forrozeiros (diversos estilos), Balada Black, Cybermanos, Descolados, entre outros. Segundo esses pesquisadores muitos desses grupos (microgrupos) apresentam um lado “afetual”, ou seja, são “caracterizados como um tipo de comunidade emocional: seriam efêmeros, de inscrição local, desprovidos de organização”. Eles não constituem um movimento, mas são formas dos jovens se expressarem coletivamente, sobretudo a partir de estilos e modas próprios, ocupando os espaços da cidade. Ele continua argumentando que o objetivo principal é chamar atenção para a forma de sociabilidade desses grupos.

A escolha de circuito, dentre outras categorias da família, deve-se à particularidade de ser a mais abrangente delas, pois, ao mesmo tempo em que se permite identificar e construir totalidades analíticas mais consistentes e

coerentes com os objetos de análise, também permite extrapolar o espaço físico, mesmo da metrópole, possibilitando recortes não restritos a seu território. (Magnani, 2007, 20)

Ainda sobre circuito diz que

Também designa um uso do espaço e de equipamentos urbanos – possibilitando, por conseguinte, o exercício da sociabilidade por meio de encontros, comunicação, manejo de códigos -, porém de forma mais independente com relação ao espaço, sem se ater à contiguidade, como ocorre na mancha ou pedaço (Magnani, 2007, 21)

Magnani (2007) trabalha com três outros conceitos: pedaço “designa aquele espaço intermediário entre o privado (casa) e o público, onde se desenvolve a sociabilidade”; manchas “áreas contíguas do espaço urbano dotadas de equipamentos que marcam seus limites e viabilizam – cada qual com sua especificidade, competindo ou complementando – uma atividade ou prática predominante”; trajeto “aplica-se a fluxos recorrentes no espaço mais abrangente da cidade e no interior das manchas”.

Essa configuração que os autores dessa pesquisa faz ajuda a explicar os novíssimos movimentos<sup>36</sup> que surgiram e constituíram outra entrada de análise possível para o estudo da juventude ganhando corpo e visibilidade no contexto brasileiro. Um dos aspectos que os diferenciam dos movimentos sociais, no sentido inicial do uso desse conceito é a busca de seu distanciamento da política institucionalizada, dos partidos políticos e dos processos eleitorais. Podem ser considerados nessa categoria, entre os mais antigos: a Assembleia Popular, Brigadas Populares, Consulta Popular, Marcha das Mulheres. Touraine, estudioso dos novíssimos movimentos sociais, que também lida com o conceito de movimentos sociais entende esses movimentos como

Aqueles que combinam um conflito social com um projeto cultural, e que defendem um modo diferente de uso dos valores morais. Portanto, baseiam-se na consciência de um conflito com um adversário social (Touraine, 2003, p. 119).

Em 2007 a mídia divulgou um movimento de ocupação de espaços públicos no Brasil denominado de Okupação Pombal. Os participantes desse movimento questionavam, por exemplo,

O que é a cidade, quais os limites da intervenção urbana, o que é o público e o privado? Ou ainda, porque empresas privadas podem invadir espaços públicos em pleno uso (como é o caso das áreas verdes de Brasília, ocupadas

---

<sup>36</sup> Boaventura e Touraine são dois de seus teóricos.

por bares e restaurantes, ou áreas públicas ocupadas por estacionamento de carros, ou áreas de uma ciclovia ocupadas por mansões particulares do Lago Norte, enfim, uma infinidade de exemplos) e espaços privados, longamente desocupados e subutilizados, não podem ter uma utilização social mais justa e compartilhada? ([www.direitos.org.br](http://www.direitos.org.br) , 2007)

Um desdobramento dos novíssimos movimentos surge no século XXI em todo o mundo, quando grandes manifestações mobilizadas pelas redes sociais, inicialmente apenas na internet, levam as multidões às ruas e a acampamentos estratégicos. Esses movimentos, já citado anteriormente o caso do Movimento de Junho 2013 no Brasil, tem no jovem o principal protagonista e surgem em diferentes partes, por diferentes razões. Mobilizados pelas Redes Sociais, como Facebook, entraram no foco da mídia após as grandes manifestações de jovens rapidamente disseminadas em nível mundial como Primavera Árabe, Occupy Wall Street, Movimento Passe Livre e as grandes mobilizações da Europa contra os banqueiros, perdas de direito e a favor de emprego e moradia. Alguns grupos se autodenominam Anonymous e Black Blocks.

Nesse conjunto de coletivos e mobilizações juvenis pouco se fala dos jovens rurais, cujo principal engajamento se dá através de movimentos políticos ou de cidadania como o Movimento Sem Terra, Pastorais, Juventude Religiosa e outros movimentos ligados à atividades na agricultura familiar, de comunidades quilombolas, de comunidades tradicionais, ou mesmos os movimentos de jovens dos partidos políticos e engajados em outras lutas.

Em um contexto mais rural e de pequenas cidades, o Instituto Formação e o Portal da Educação realizaram em 2003 como um dos marcos iniciais do projeto denominado Jovem Cidadão um amplo mapeamento sobre organizações juvenis na Baixada Maranhense, no Território Campos e Lagos.

O objetivo era encontrar jovens reunidos e mobilizados que pudessem se engajar na discussão de projetos pensados e coordenados com e para a juventude. Ao mesmo tempo em que procuravam esses grupos, em dez cidades, dez comissões de jovens<sup>37</sup> coordenavam a pesquisa e faziam, naquela oportunidade, os seguintes questionamentos: quem são os jovens da Baixada? como se agrupam? como se reúnem? onde estão? o que fazem? (Instituto Formação, 2012)

---

<sup>37</sup> Essa ação ocorria em dez cidades, mas uma, Santa Inês não era da Baixada Maranhense. Por isso, aparecerão em alguns momentos apenas nove cidades. E quando o TCL é homolado passam a existir doze cidades constituintes do mesmo.

Esses questionamentos geraram a matriz de um instrumento de pesquisa que foi elaborado e aplicado em nove cidades da Baixada Maranhense: Arari, Cajari, Matinha, Palmeirândia, Penalva, Olinda Nova do Maranhão, São Vicente Ferrer, São João Batista e São Bento e em Santa Inês, cidade localizada em outro território.

Tabela 13– População Geral e Juvenil na Baixada Maranhense, em 2003.

Município	População Total	População Juvenil
Arari	27331	7676
Cajari	11.768	3.636
Matinha	21.644	6.019
Olinda Nova do Ma	10.083	2.879
Palmeirândia	18.328	5.219
Penalva	30.933	8.387
São Bento	34.189	9.460
São João Batista	20.922	5.565
São Vicente Ferrer	19.678	5.152

Fonte: IBGE/ Cidades, 2000.

O resultado foi surpreendente por desvelar um grande número de organizações juvenis constituídas informalmente nessa região. Foi identificado que parte significativa da juventude que vive na Baixada Maranhense consegue se agrupar e se reunir em inúmeras organizações juvenis. Os dados coletados pelas Comissões e tabulados pelo Instituto Formação no final de 2003 demonstravam a existência de 264 grupos e coletivos de jovens atuando em diferentes áreas e constituídos de diferentes maneiras.

Tabela 14 – Grupos Juvenis Mapeados, 2003.

Grupos	Total
Religiosos	135
Culturais	75
Políticos	31
Esportivos	23

Fonte: Instituto Formação (2003)

Essa diversidade de agrupamentos e de interesses numa região pobre e rural do país revela que não importa onde estejam ou vivam os jovens, estes procuram os grupos, querem participar. Segundo a Agência Brasil, divulgando pesquisa do Ibase e do Instituto Pólis (2004-2005)

Um em cada três jovens brasileiros participa de algum tipo de organização social. São grupos religiosos, de *hip hop*, de grafite, que não são vistos tradicionalmente como organizações políticas. Mas, atualmente essas têm sido as formas de participação social dos jovens brasileiros... Dos 8 mil jovens entrevistados, em oito regiões metropolitanas, 28% faz parte de algum grupo. Mas apenas 1% desses jovens participa de algum partido político. E apenas 0,7% está filiado a algum sindicato. A principal forma de participação é em grupos religiosos (15%), seguidas das associações esportivas (8%) e de grupos artísticos (8%)... A pesquisa revelou que quanto maior a renda do jovem, maior seu grau de participação em organizações sociais. O mesmo vale para o grau de instrução. (<http://www.agenciabrasil.gov.br>)

Após a identificação dos grupos juvenis e de suas lideranças e integrantes, os mesmos foram convidados para participarem de reuniões e de oficinas de mapeamento de interesse nas áreas da comunicação, esportes e arte e cultura. Nesse processo os jovens organizados nesses grupos e coletivos foram então convidados por outros jovens, com apoio institucional do Instituto Formação para participar como protagonistas da construção do Projeto Jovem Cidadão e a se articularem em cada cidade criando Fóruns da Juventude e, em nível territorial, circuitos e Redes temáticas que os reunissem sistematicamente e os articulassem. (Instituto Formação, 2012).

Após muitas discussões, estudos, processos formativos em diferentes áreas como arte e cultura; educação física, esportes e lazer; comunicação educativa; educação; e saúde e ecologia humana começaram a ser estruturados os Fóruns da Juventude no ano de 2005. (Lidia Vasconcelos, 2012)

Desde então, esses Fóruns passaram a ter um papel importante nas discussões de políticas públicas na Baixada Maranhense.

#### Quadro 19 – Dados da criação dos Fóruns da Juventude

Fórum e data de criação
Fórum da Juventude Arariense 11 de junho de 2004
Fórum da Juventude de Palmeirândia 23 de abril de 2004
Fórum da Juventude de Olinda Nova do Maranhão 07 de março de 2005

Fórum da Juventude Cajariense 12 de maio de 2005
Fórum da Juventude de Matinha 12 de fevereiro de 2005
Fórum da Juventude de Penalva 16 de junho de 2006
Fórum da Juventude de São Bento 26 de fevereiro de 2005
Fórum da Juventude de São João Batista 19 de fevereiro de 2005
Fórum da Juventude de São Vicente Ferrer 02 de abril de 2005

Fonte: Instituto Formação, 2008

Os Fóruns foram constituídos em cada cidade, a partir das organizações mapeadas. Das 264 organizações mapeadas, 157 se articularam nesses Fóruns da Juventude. Pelos registros do Instituto Formação (2006) as organizações mapeadas que se envolveram de diferentes formas são as seguintes:

#### Organizações juvenis articuladas no Fórum de Arari

1. Cia Mistura Fina Artes e Produções
2. JUDEC - Juventude Desenvolvendo a Coréia
3. UMADA -União de Mocidade da Assembleia de Deus Arariense
4. Companhia Stylus
5. Grupo de Capoeira Arte & Manha
6. Renovação Carismática
7. GAJA - Grupo Artístico de Jovens Arariense
8. JCC - Jovens Caminhando com Cristo
9. Geração Forte
10. DE'GRAU
11. JEC - Juventude ao Encontro de Cristo
12. JOB - Jovens em Ordem de Batalha
13. Secretária da Juventude

#### Organizações juvenis articuladas no Fórum de Palmeirândia

1. Segmento do Reino – Igreja N S da Conceição
2. Juventude é Ação
3. BAMMUP - Escola Municipal de Música
4. Jovem Sindical Rural
5. JUSC - Jovens Unidos a Serviço de Cristo
6. JUC - Jovens Unidos em Cristo
7. Grupo de Oração Santa Teresinha
8. Desbravadores do Reino
9. Juventude em Ação
10. Jovens Unidos
11. AGROVILA - Mova Juventude
12. Juventude Renovada - Cruzeiro
13. Juventude Unida - Santa Eulália
14. JESE - Jovens Espíritas de Santa Eulália
15. JUASC
16. Nova Nação
17. Jovens Unidos em Francisco

#### Organizações juvenis articuladas no Fórum de Olinda Nova do Maranhão

1. JLD - Jovens Lutando pelo Desenvolvimento do Povoado de Queluz
2. JUPDE - Jovens Unidos pelo Desenvolvimento do Povoado de Itaparica
3. JÁ - Jovens em Ação - Povoado Conceição
4. JC - Jovens Construindo
5. GEC - Grupo Estratégico da Cidadania, Povoado Santa Rita
6. Gr - Grupo Renascer - Povoado Estrela
7. JUC - Jovens Unidos pela Cidadania - Povoados Gameleira

#### Organizações juvenis articuladas no Fórum de Cajari

1. Escola de Musica
2. Aleluia
3. Catequese

4. Dança Indígena “Era Dos Pajés”
5. JUC
6. JUMEC
7. JUAC
8. JUEC
9. Mensageiros da Paz
10. Voluntários da Proteção Ambiental
11. Grupo de Capoeira “Nação Palmares”
12. Associação dos Amigos da Cultura de Cajari

Organizações juvenis articuladas no Fórum de Matinha

1. Redenção
2. UMPI
3. AMI
4. Pastoral Vocacional
5. Pastoral da Juventude
6. JUBAM
7. Grupo da Igreja Madureira
8. ITM
9. UMADMA
10. JUAC
11. ABEM
12. JUMEILE
13. Grupo da Catequese
14. Católicos em Ação
15. IPI- Religioso- Sede
16. 16, JCA
17. Coroa de Portugal
18. JBS

Organizações juvenis articuladas no Fórum de Penalva

1. Rede juvenil da igreja Batista
2. JODMA
3. Boas Novas
4. Associação de Moradores
5. MICCB
6. Banda Marcial
7. Conselho Nacional dos Seringueiros
8. Tupi
9. Presídio Juvenil
10. JOSC
11. Organização de Jovens do Bairro Novo
12. Tobogan
13. ACCP
14. Jovens Unidos pela Liberdade
15. Colônia de Pescadores
16. Inã Rainha do Mar

Organizações juvenis articuladas no Fórum de São Bento

1. Grupo Eluzai Igreja Batista e Associação de Deus
2. Vocal Associação de Deus
3. Os patriotas
4. Umadesb
5. Os S.S.Sambentoense
6. Grupo de Jovens do Boi Mimoso
7. Associação de Deus Ministro e Louvor Fama
8. Associação Social Capoeira São Jorge
9. Mensageiros de Cristo
10. Sonhadores da Paz
11. Lírio São José
12. Mensageiros do Amor
13. Unidos com Cristo Venceremos

14. Os Remedianos
15. Caminhando Venceremos

Organizações juvenis articuladas no Fórum de São João Batista

1. Agente Jovem
2. Atlético Joanino
3. Banda Insônia
4. Capoeira Nação Palmares
5. Companhia Arte na Prática
6. Fugindo das Drogas Feminino
7. Fugindo das Drogas Masculino
8. Herdeiros de Cristo
9. Jesus, Maria e José
10. Jovens Unidos em Cristo
11. Jovens Unidos pela Paz
12. Juventude da Igreja Presbiteriana do Brasil
13. Juventude São José
14. Os Guerreiros da Fé
15. Pastoral da Juventude
16. Pastoral de Conjunto
17. Unidos na Mesma Fé
18. Unidos pela Paz
19. Unidos Venceremos
20. Vem e Segue-me
21. Vinde, Vede e Anunciai

Organizações juvenis articuladas no Fórum de São Vicente Ferrer

1. Associação de Moradores de Ponta de Paula
2. Dança Portuguesa
3. Grupo Bumba Meu Boi da Baixada
4. Grupo de Teatro

5. Grupo e Apoio a Capoeira
6. Grupo Tupinambá
7. Jovens em Ação
8. Sonhos da Juventude

Esse número considerável de grupos revela que também em um contexto diferente de onde se manifestam os grandes movimentos, que são os centros urbanos e as médias e grandes cidades, os jovens, inclusive na zona rural, se movimentam e se agrupam de acordo com o que lhes atrai e interessa. Os relatos também mostram que, no geral, não há grande mobilização para os mesmos se reunirem, desde que haja conteúdos atrativos, possibilidades de encontros, uma causa, essas movimentos tendem a crescer.

Os jovens foram convidados para fazerem o mapeamento e aceitaram. Depois foram convidada dos para participarem das primeiras oficinas temáticas para pesquisas de interesse e também aceitaram. Já no primeiro ano, uma média de 20 jovens por cidade participavam dessa movimentação. A partir do mapeamento do primeiro ano e da discussão inicial sobre os Fóruns da Juventude, novas questões foram surgindo no interior do debate estabelecido pelo Instituto Formação, Portal da Educação e comissões ampliadas de jovens. Algumas dessas questões foram: como fortalecer esse movimento? de que modo eles poderão se comunicar? como garantir novos conteúdos mobilizadores? (Instituto Formação, 2012)

Novas lutas vão surgindo a partir de 2005, coordenadas pelos Fóruns da Juventude.

Para nós, jovens, havia a motivação do desenvolvimento do território, o combate ao trabalho escravo, a inclusão digital, a possibilidade de desenvolvermos ideias para o desenvolvimento da agroecologia, a pesquisa para criação de enredos para espetáculos de teatro e dança. Foram e são tantos conteúdos enriquecedores que nos impulsionaram nos fazendo muito bem ao participarmos desse movimento. (Maria, Fórum da juventude de Matinha)

Quadro 20 – Projetos e Ações dos Fóruns da Juventude, 2005 - 2012

Principais projetos e ações desenvolvidos
Fórum da Juventude Ararirense
Projeto Jovem Cidadão
Projeto Reciclart
Projeto Núcleos Comunitários de Esporte e Lazer
Projeto Mediação
Projeto Moitará
Seminário de Ideias da Incubadora de Projetos Produtivos
Colóquio II
II Seminário de Educação Física, Esporte e Lazer

<p>III Encontro sobre Desenvolvimento Local e Juventude  Campanha de Limpeza (lixo no lixo) com panfletagem na Pororoca 2006  Campanha sobre Ensino Médio  Coordenação de Programas de Formação em Arte (Teatro, Dança e Música), Comunicação e Educação Física  Participação em eventos diversos no Território  Coordenação do Telecentro  Intercâmbios  Coordenação de Programas de Formação em Arte (Teatro, Dança e Música), Comunicação e Educação Física  Participação em eventos diversos no Território  Coordenação do Telecentro  Intercâmbios  Campanha Diga não ao Trabalho Escravo</p>
<p>Fórum da Juventude de Palmeirândia</p> <p>Projeto Jovem Cidadão  Projeto Saneamento e Urbanismo  Projeto Núcleos Comunitários de Esporte e Lazer  Projeto Mediação  Feira de Arte, Cultura, Esporte e Lazer  I Encontro de Fóruns da Juventude  Seminário de Ideias do Fórum da Juventude  Seminário de Ideias do CEMP  Programas de Extensão de Esporte  Seminário de Limpeza e Urbanismo da Cidade  Caminhadas da Juventude  Coordenação de Programas de Formação em Arte (Teatro, Dança e Música), Comunicação e Educação Física  Participação em eventos diversos no Território  Coordenação do Telecentro  Intercâmbios  Campanha Diga não ao Trabalho Escravo</p>
<p>Fórum da Juventude de Olinda Nova do Maranhão</p> <p>Projeto Jovem Cidadão  Rádio Comunitária  Projeto Núcleos Comunitários de Esporte e Lazer  Projeto Mediação  Colóquio “três anos de PJC”  Seminário de Ideias  Oficina de Elaboração de Projetos  Comemoração de Aniversários do Fórum  Visita do Fórum a Grupos nos Povoados  Extensão de Educação Física, Esporte e Lazer  Seminário de Avaliação “1 ano do Fórum”  Oficinas de Teatro e Dança  Reunião com instituições do município sobre rádio comunitária  Seminário de Incubadora de Projetos  Lançamento da revista cor 0, 01, 02.  Coordenação de Programas de Formação em Arte (Teatro, Dança e Música), Comunicação e Educação Física  Participação em eventos diversos no Território  Coordenação do Telecentro  Intercâmbios  Campanha Diga não ao Trabalho Escravo</p>
<p>Fórum da Juventude Cajariense</p> <p>Projeto Jovem Cidadão  Bike Som</p>

<p>Loja de Artesanato  Cinema Itinerante  Projeto Núcleos Comunitários de Esporte e Lazer  Projeto Mediação  Coordenação de Programas de Formação em Arte (Teatro, Dança e Música), Comunicação e Educação Física  Participação em eventos diversos no Território  Coordenação do Telecentro  Intercâmbios  Jornal informativo  Atividades locais como seminários, reuniões.  Coordenação de Programas de Formação em Arte (Teatro, Dança e Música), Comunicação e Educação Física  Participação em eventos diversos no Território  Coordenação do Telecentro  Intercâmbios  Campanha Diga não ao Trabalho Escravo</p>
<p>Fórum da Juventude de Matinha</p> <p>Projeto Jovem Cidadão  Projeto Reciclagem  Projeto Núcleos Comunitários de Esporte e Lazer  Projeto Mediação  Programa de rádio na rádio comunitária Manga  Seminário de ideias  Visita aos grupos de povoados  Oficina de Artesanato  Colóquio II  Inauguração do telecentro  Coordenação do Telecentro  Coordenação da Incubadora  Coordenação de Programas de Formação em Arte (Teatro, Dança e Música), Comunicação e Educação Física  Participação em eventos diversos no Território  Intercâmbios  Campanhas diversas: Diga Não ao Trabalho Escravo, Nenhum a Menos na Escola, Limpeza da Cidade</p>
<p>Fórum da Juventude de Penalva</p> <p>Projeto Jovem Cidadão  Projeto Núcleos Comunitários de Esporte e Lazer  Projeto Mediação  I Feira de Arte, Cultura, Esporte e Lazer de Penalva  II Colóquio  Ação de esporte lazer  Passeata do PFJ “nenhum a menos na escola todo jovem no ensino médio”  Coordenação de Programas de Formação em Arte (Teatro, Dança e Música), Comunicação e Educação Física  Participação em eventos diversos no Território  Coordenação do Telecentro  Intercâmbios</p>
<p>Fórum da Juventude de São Bento</p> <p>Projeto Jovem Cidadão  Projeto Povo Cidadão Cidade mais limpa  Projeto Núcleos Comunitários de Esporte e Lazer  Projeto Mediação  Campanha sobre Cidade Limpa  Campeonato de futebol  Campanha Nenhum a Menos na Escola - Todo Jovem no Ensino Médio</p>

<p>Coordenação de Programas de Formação em Arte (Teatro, Dança e Música), Comunicação e Educação Física  Participação em eventos diversos no Território  Coordenação do Telecentro  Intercâmbios</p>
<p>Fórum da Juventude de São João Batista</p> <p>Projeto Jovem Cidadão  Projeto Cine Clube  Projeto Jornal RAP  Projeto Escolinha de Futebol  Projeto Horta Orgânica  Projeto Núcleos Comunitários de Esporte e Lazer  Projeto Mediação  Participação da ação global “exploração sexual”  Comemoração do dia mundial da juventude  Bloco jovem cidadão  Comemoração do dia das crianças com jovens da formação em esporte  Visita ao grupo de enseada “vem e segue-me”  Colóquio I e II  Participação em encontros promovidos pelo poder público e social  Participação no Fest Férias 2005  Minioficina oferecida pelos jovens do teatro para jovens da comunidade  Coordenação de Programas de Formação em Arte (Teatro, Dança e Música), Comunicação e Educação Física  Participação em eventos diversos no Território  Coordenação do Telecentro  Intercâmbios  Campanhas diversas</p>
<p>Fórum da Juventude de São Vicente Ferrer</p> <p>Projeto Jovem Cidadão  Projeto Núcleos Comunitários de Esporte e Lazer  Projeto Mediação  PJCINE  Evento de Capoeira  Extensão de Educação Física  Coordenação de Programas de Formação em Arte (Teatro, Dança e Música), Comunicação e Educação Física  Participação em eventos diversos no Território  Coordenação do Telecentro  Intercâmbios</p>

Fonte: Instituto Formação, 2012

Nesse território, movimentos da sociedade civil e sociedade política estiveram juntos de forma mais intensa no período de 2003 a 2010. Promoveram diálogos mediados pelo Portal da Educação e Instituto Formação, num primeiro momento e, num segundo momento, com a participação diferenciada dos Fóruns da Juventude, sujeitos destacados nessa história, através de sua organização nos seus respectivos Fóruns. Mediante diálogos os jovens conquistaram condições de custeio para o funcionamento de espaços e de programações dos jovens. (Instituto Formação, 2012)

Ainda em 2005 iniciamos a negociação para que a Prefeitura colocasse à disposição dos jovens um espaço físico e nós conseguíamos através de projetos equipamentos para todos os espaços. Com a ação comprometida do Portal da Educação no apoio aos jovens, o espaço foi conseguido em todas as cidades. E o Instituto Formação conseguiu computadores, internet, móveis e custeio inicial de programações de arte e cultura, comunicação e esportes para todos os Fóruns, além de ter conseguido um Fundo de Apoio às Organizações Juvenis e um Fundo de Subsídio a Projetos Incubados. Os próprios jovens que participavam do Programa de Comunicação Educativa e a equipe de design do Projeto Jovem Cidadão elaboravam os logos para a identificação visual das organizações territoriais. (Lidia Vasconcelos, 2012)

Figura 19 – Espaços onde funcionam os Fóruns da Juventude, 2007



Fonte: Instituto formação

Ao mesmo tempo em que produziam e divulgavam peças de comunicação como spots, vídeos, revistas e outras, os jovens dialogavam com o poder público atuando ativamente nessa região. Esse envolvimento dos jovens em campanhas e em movimentos reivindicatórios estimulou municípios, através das secretarias de educação articuladas no Portal da Educação a implantarem nas cidades os Centos de Ensino Médio e Educação Profissional (CEMP).

A Campanha que iniciamos em 2005 sobre o trabalho escravo nunca parou totalmente. A nossa região era uma das que mais exportava jovens para outras regiões do país para o trabalho análogo a escravidão. Chegamos a filmar ônibus cheio saindo das cidades. Fizemos filmes sobre isso (*curta*) que participou de Festival Guarnicê de Cinema. Os jovens, nossos parentes, amigos saíam porque não tinham oportunidades e eles queriam trabalhar e sonhavam ganhar dinheiro e comprar uma moto. Mas, poucas vezes eles voltavam com esse dinheiro. Na maioria das vezes, quando retornavam era com alguma mutilação ou com problemas de saúde, como usuários de drogas. O consumo de drogas entre os jovens na zona rural, devido a esse tipo de mobilidade do jovem foi se ampliando e causou muitos problemas. (Jovens do Fórum da Juventude de São João Batista).

Em 2007, o Instituto Formação fez um levantamento com jovens lideranças na Baixada Maranhense, sobre como viam a contribuição dos Fóruns da Juventude, no âmbito da sociedade civil, contribuindo para o desenvolvimento do seu município e do território. Algumas das respostas desses jovens estão registradas abaixo.

Um Fórum é um movimento de jovens que se organizam com diferentes motivações. No nosso caso pensamos em mudar a região em que vivemos e nossas vidas. No Fórum, os jovens se organizam e agem. (...) o Fórum significa para a juventude de Matinha um mecanismo de união, promoção e fortalecimento de uma massa da sociedade que tinha vontade de ser ativa e participativa, mas não tinha apoio. Hoje é notório o engajamento dos jovens no que diz respeito à nossa realidade. (Jordson Rodrigues Aires, Fórum da Juventude de Matinha)

Fortalecendo os grupos já existentes no município. No nosso caso, que, por exemplo, a Pastoral da Juventude já tinha um trabalho de articulação e organização da juventude, o Fórum facilitou o diálogo e a reivindicação junto ao poder público, dando-nos mais entendimento da importância da parceria com outras organizações, para conseguirmos a melhoria da nossa realidade, pois não sou eu, mas nós que fazemos a mudança. (Denivaldo Freitas Moraes, Fórum da Juventude de Matinha)

Os jovens estão mais politizados, ou seja, estão mais conscientes de que o desenvolvimento do município só vai ocorrer se ele se integrar nas lutas sociais. (Rui Alencar, Fórum da Juventude de Matinha)

Oferecendo formações tanto técnicas quanto políticas, para os jovens. Oportunizando o contato com práticas democráticas, mediando o diálogo com o poder público e a comunidade, organizando intercâmbios com outros municípios, estados e países. Desenvolvendo atividades com parceria ganhamos experiência, passa-se a conhecer a realidade local. No Fórum, aprendo muito e me desenvolvo como pessoa, na relação com o outro, aprendo a trabalhar coletivamente. No município, muitas ações são realizadas e coordenadas pelos jovens, como telecentro comunitário. Essas ações oportunizam o contato com a informática, com o mundo digital, oferecendo serviços que antes eram pagos e hoje são gratuitos. Oferecendo formações a professores de Educação Física, realizando diálogos com a comunidade. (Roberta Abreu, Fórum da Juventude de Cajari)

Através de um novo jeito de trabalhar e de se envolver, a juventude organizada de Cajari mostra-se cada dia que passa mais comprometida com o desenvolvimento local de seu município e vem dialogando de forma educada com gestores e demais entidades do município. (...) a juventude articulada no Fórum vem de fato contribuindo muito para um novo modelo de homens e de trabalho integrado. Enfim, o jovem dentro do município faz a diferença e faz bonito. Também se envolvendo em problemas políticos e sociais. (Adriana Gama Meireles, Fórum da juventude de Cajari)

Desenvolvimento é uma palavra longa na hora de escrever e para fazer com que seja percebido é mais longo e lento esse processo. A partir do momento em que se fomenta a organização e a politização de fóruns, é logo vista uma melhoria na forma de pensar e isso é o primeiro passo para concretizar o desenvolvimento. O Fórum de Arari hoje tem um nível de diálogo muito bom, tanto entre grupos como com nossos gestores, o nível intelectual se aprimorou de tal maneira que já somos multiplicadores de uma nova visão. Ainda é pequeno o processo de desenvolvimento, mas já quebramos alguns preconceitos em nós e em quem está nos vendo. (Ailton Barros, Fórum da Juventude de Arari)

O Fórum contribuiu muito na forma de organizar ideias, conhecimentos, fomentando discussões sobre as políticas públicas para os municípios, promovendo campanhas educativas. Primeiramente, dando oportunidade aos jovens e valorizando os mesmos (...) abrindo espaço para debater assuntos dos seus interesses e interesses das outras pessoas. Debatendo assuntos em prol do bem comum, através da rede de jovens comunicadores, fazendo com que eles descubram as suas potencialidades. Fazendo com que os jovens ficassem mais atualizados sobre as dificuldades e a realidade da cidade. (Francidalva Ferreira, Fórum da Juventude de Palmerândia)

Na interação dos jovens com o meio, tendo em vista que são poucos os integrantes de organizações juvenis em São Bento. Mesmo assim, eles fazem a diferença. Graças a eles conseguimos tirar vários projetos do papel e pô-los em prática. As iniciativas do Fórum chamam a atenção do público juvenil. Às vezes também há desorganização do Fórum. (Dayse Cristina Castro, Fórum da Juventude de São Bento)

O Fórum contribui para o crescimento do município, dando oportunidades para os jovens crescerem dentro da sociedade, contribuindo com projetos e ações para o seu enriquecimento intelectual e de sua cidade. Abrindo o panorama visual do jovem vicentino, pois num movimento onde se colhe os frutos é mais fácil acreditar. Pessoalmente, para mim o Fórum da Juventude além de ser um forte potencial, ele colaborou para organizar de maneira mais adequada as ideias. Na cidade, mostrou que a juventude tem grande potencial, sendo capaz de equilibrar as situações. Certo, que problemas vêm e sempre virão, mas com conhecimento e habilidade é possível superar. A participação do Fórum ainda é suavizada por alguns pormenores, mas que serão solucionados. (Cleilda de Jesus Cirqueira Santos, Fórum da Juventude de SVF)

No desenvolvimento local principalmente. Todos os jovens se tornaram mais competentes, mais capacitados. Os jovens e não apenas os jovens, mas todo o município ganhou muito com a chegada do Fórum. Os jovens ganharam oportunidades de desenvolvimento e capacidades. Contribuiu com uma grande área de desenvolvimento para os jovens e deu conhecimento para que eles soubessem o que é o Fórum da Juventude e saber os seus direitos e deveres. O Fórum é responsável por todo movimento juvenil, pois é ele quem articula os grupos de jovens organizados e promove programas diversos do interesse dos jovens através de projetos como o CIP Jovem Cidadão. (Laelson Costa Oliveira, Fórum da Juventude de Penalva)

O Fórum contribuiu muito com a população e até mesmo os jovens cidadãos notam que podem ser independentes e criativos. (Richardson Neves Santos, Fórum da Juventude de Olinda Nova)

Para Ailton Barros a ação dos jovens contou e conta com importante participação das famílias.

Com certeza, nossa primeira conquista foi conquistar a credibilidade dentro de casa, e agora quem nos olha, vê um diferencial. Passamos de jovens que iam todo dia para a praça e passamos a ser chamados de “zé ou maria reunião”. E agora, muita gente já percebeu que valeu a pena tanto trabalho e tanta reunião, para chegarmos ao nosso tão almejado destino que é ver brotar frutos da árvore que ontem plantamos e que hoje adubamos, regamos. (Ailton Barros, Fórum da Juventude de Arari)

Os jovens, a partir de 2003 tiveram permanente (mais intensamente no período de 2003 a 2008) apoio de profissionais especializados em mobilização, negociação, teatro, dança, música, educação física, jornalismo, cinegrafia, agroecologia e educação. Continuam ainda tendo, em uma pequena medida, porque as organizações permanecem dando algum tipo de suporte, mas hoje eles agem autonomamente, buscam suas próprias formas locais de se reunir, agir e fortalecer suas ações e lutas (Instituto Formação, 2012).

Mesmo com o apoio do Instituto Formação e Portal da Educação da Baixada, sempre tivemos autonomia para decidirmos nossas prioridades, quem nos representava e para mobilizarmos os participantes dos programas de formação desenvolvidos por dentro do Fórum, mas as discussões coletivas nos referenciavam. Assim como as metas que discutíamos em encontros sobre desenvolvimento local e juventude e colóquios para refletir sobre nossa realidade, nossos sonhos e nosso papel. De todo modo, sabemos que sem apoio é muito difícil realizar tudo que realizamos. A partir dessas discussões, mas com planejamento dos jovens e com apoio institucional para custeios eles realizaram grandes campanhas em nível territorial como, por exemplo: Diga Não ao Trabalho Escravo!, Nenhum a Menos na Escola – Todo Jovem no Ensino Médio. (Lozangela Mendes dos Santos, Fórum da Juventude de Matinha, 2010)

Além do circuito dos Fóruns os jovens também se organizaram em circuitos de comunicação educativa através da criação de uma Rede de Jovens Comunicadores que articulava mais de 300 jovens participantes de programas de comunicação educativa. Toda essa movimentação ocorria por dentro e por fora de dois projetos concebidos e coordenados pelo Instituto Formação, Portal da Educação e Fóruns da Juventude, o CIP Jovem Cidadão e o CEMP, que posteriormente serão explicados.

Os jovens que participaram ou participam desse movimento passaram a ter papel importante e a serem considerados referências em suas cidades. Durante o III Encontro da Rede de Jovens Comunicadores, realizado em Palmeirândia, em Outubro de 2009, a Rede de Jovens Comunicadores fez o seguinte levantamento referente aos jovens participantes dos Fóruns da Juventude, que estavam inseridos em Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar.

Quadro 21 – Envolvimento de Representantes dos Fóruns da Juventude em Conselhos de Direito – 2007-2009

Município	Conselho de Direito da Criança e do Adolescente	Conselho Tutelar
Fórum da Juventude de Arari	Tem representante no Conselho.	
Fórum da Juventude de Matinha	Tem representante no Conselho.	Jovens do Fórum têm sido eleitos para esse Conselho.
Olinda Nova do Maranhão	Tem representante no Conselho.	Jovens do Fórum têm sido eleitos para esse Conselho.
Palmeirândia	Tem representante dos Jovens no Conselho.	
Penalva	Tem representante dos Jovens no Conselho.	Jovens do Fórum têm sido eleitos para esse Conselho.
São João Batista	Fóru Tem representante dos Jovens no Conselho.	
São Vicente Férrer	Tem representante dos Jovens no Conselho.	

Fonte: Instituto Formação, 2009

Quando iniciei a pesquisa de campo entrevistando algumas lideranças dos Fóruns (2009) enviei e-mail para alguns jovens perguntando-lhes como ocupam seus espaços e o que a juventude faz na sede das cidades e na zona urbana dessa região, predominantemente rural e com baixíssimo IDH, quando não estão na escola e nem nos Fóruns da Juventude. Eles retornaram com as seguintes respostas:

Acredito que a maioria dos jovens usa o tempo livre para atividades "lúdicas" (banho em rio, lagos, igarapés, jogar futebol, soltar pipas, "desbravar comunidades" algo do tipo aventuras, através de piqueniques, por exemplo, andar de bicicleta ou passear de algum outro transporte pelas praças, que inclusive é ainda (praça) um dos espaços mais comum que existem entre as cidades da Baixada Maranhense. Existem alguns outros espaços como associações comunitárias, já que a grande maioria dos jovens baixadeiros se encontram na zona rural e percebo uma grande participação dos mesmos que

de igual modo colaboram também nos espaços religiosos, sob o aspecto de liderança ou animador(a) comunitário(a).

Em relação às diferenças se dão no âmbito de oportunidades (não somente), pois se para alguns jovens da zona urbana é difícil conseguir emprego, imagine um jovem rural onde nem sequer existe escola de ensino médio que lhe garanta a continuidade dos estudos. Então isto implica em inúmeras diferenças como visão de mundo e conhecimento de determinados assuntos. Certamente o vocabulário se difere, principalmente na pronúncia correta das palavras e o universo de palavras que para alguns da zona urbana não sabem o que é. Por exemplo, um jovem rural que é acostumado com a natureza e conhecedor das atividades de roça diz "maniva", ou seja, a raiz com a qual se faz a farinha consumida na zona urbana que é chamada de macaxeira, se isto for perguntado à alguns jovens urbanos com certeza eles não saberão o que significa.

Isto acontece na vestimenta também. Talvez para alguns jovens urbanos a maneira de vestir dos jovens da zona rural possa ser cafona, brega etc. Já em relação às gírias acredito que não haja tanta diferença entre os jovens da zona urbana e rural. Por exemplo, quando se diz "e aí vamos quebrar aquela pedra" entendem ambos que é dançar o reggae. (Alexssandro Rodrigues, Arari-MA)

Nessas pequenas cidades o espaço urbano se confunde com o espaço rural, mesmo o primeiro, com as devidas ressalvas, sendo bem mais assistido que o segundo. Contudo, muitas atividades são comuns, pois na maioria das vezes, por exemplo, o rio atravessa as duas zonas e as igrejas têm atividades comuns. A forma de se vestir e de falar pode ter pequenas variações, mas nem tanto.

Quando iniciamos as oficinas de comunicação educativa para os jovens em 2003, com conteúdos de rádio, vídeos e impressos, percebemos uma grande influência das novelas da TV Globo na vida dos jovens, inclusive Malhação, o que passou a ser conteúdo trabalhado, sob a perspectiva crítica, não como forma de evitar, mas de problematizar. Tanto os jovens da área rural como da área urbana com acesso a TV tinham hábitos, falas e vestimentas parecidas com as das novelas, evidentemente, de acordo com as condições materiais de cada um e os produtos ofertados no mercado local. (Fabio Cabral, 2010)

Na educação, o jovem da cidade tem muitas oportunidades e a profissionalização para o trabalho no campo é apenas a vida que quase sempre proporciona. O sistema público quase sempre se dedica a preparar mão de obra para o agronegócio. Alexssandro expressa que

As escolas também são um ótimo ambiente onde é possível encontrar uma quantidade bastante significativa de jovens, porém na maioria delas não existem articulações estudantis como grêmios ou outras formas de encontro e atividades extracurriculares.

É possível encontrar jovens comprometidos com algumas causas, sobretudo a partir do ambiente onde estão inseridos (realidade social, econômica, cultural,

religiosa e política). Outro exemplo é a realidade articulada pelo fomento de políticas públicas a partir da mobilização e atuação dos Fóruns da Juventude que como sabemos nesses espaços os jovens discutem arte e cultura, esporte e lazer, comunicação educativa como ferramentas de desenvolvimento sustentável, inclusão social e outros direitos. (Alexssandro Rodrigues, Arari - MA)

Esse depoimento de Alexssandro Rodrigues remete a uma viagem pela pequena cidade revelando, mesmo à distância, os trajetos e circuitos dos jovens na área urbana e rural das mesmas. Martin-Barbero, referindo-se à juventude de um modo geral no texto abaixo, nos faz pensar que sua fala se adéqua aos jovens da Baixada Maranhense.

Estamos assim, diante de uma juventude cujas sensibilidades respondem, não só, mas basicamente, a alternativas de sociabilidade que permeiam tanto as atitudes políticas quanto as pautas morais, práticas culturais e gostos estéticos (2008).

Outros jovens de Matinha-Ma, responderam que:

Os jovens da zona rural e urbana na Baixada jogam futebol em campeonatos organizados por ligas, bairros, interpovoados e participam de festivais de futebol de rua. Frequentam *lan houses* e telecentros para fazerem pesquisas escolares, jogarem, se informarem sobre concursos, orkut, e-mail, baixar músicas, vídeos, MSN. Frequentam os Fóruns de Juventude, nas discussões a respeito das políticas públicas do município. Participam nos Conselhos municipais. Estão comprometidos com a problemática da violência contra criança e adolescentes, em campanhas contra o lixo, drogas, trabalho escravo, ensino médio, violências em geral, melhores condições de escolaridades, de meio ambiente, de emprego. (Jordson, Rui, Francivaldo – Matinha-Ma)

Como essa pesquisa foi feita em 2009 os jovens ainda não estavam atuantes no facebook, mas atualmente é fácil buscar informações sobre esses Fóruns e as vidas desses jovens nessas novas redes sociais, pois muitos deles estão ativamente interconectados.

Mas diante de todas as informações que tenho, algumas processadas e outras ainda não, observo os circuitos juvenis na Baixada Maranhense refletindo sobre o que faz com que os jovens busquem a socialização, se movimentem, se tornem uma “potência” possível de se engajar em ações voltadas para movimentos de protesto, de defesa, de luta, de consumo? É evidente que para além das organizações mapeadas e articuladas no Fórum ou mesmo por dentro de algumas eles se encontram não apenas envolvidos em circuitos de solidariedade, lazer, mas cada vez mais também capturados pelo tráfico, venda de drogas, uso de armas.

O problema sociológico está em que, embora surjam sempre novas gerações – consideradas enquanto grupos de idades mais jovens – depende da natureza de uma dada sociedade se esta se utiliza delas; e, da estrutura social dessa

mesma sociedade, depende a maneira como realiza esse uso. A juventude faz parte daqueles recursos latentes que cada sociedade tem à sua disposição e de cuja mobilização depende sua vitalidade. (Manheim, 1954)

Certamente, nem todos percebem o potencial da juventude, valorizando os jovens como capazes de se posicionarem, participarem, construir alternativas e, também terem a oportunidade de viverem seus tempos com mais liberdade de escolha de opções. Além da importância das instituições clássicas que aglutinam ou por onde os jovens passam existe atualmente todo um aparato globalizado de comunicação e mídias que detém de forma privilegiada a atenção dos jovens. Magnani fala do pedaço, aquele espaço ocupado pelo jovem entre a casa e onde ele se encontra com os amigos.

A moderna condição juvenil na sociedade ocidental sempre foi caracterizada pela manutenção de relações importantes, embora diversas, entre duas agências primordiais da reprodução social: a família e a escola. (Sposito, 2005)

Citando pesquisa realizada por Enrique Gil Calvo (1985) Martin-Barbero diz que os jovens adotam três modos de regulação da conduta, de acordo com proposta feita por Ashby:

Os reguladores primários, que são morais e rituais (mitologias, religiões e nacionalismos), que atuam como força centrípeta na união de um grupo, mas que são muito lentos na modificação de condutas, pois operam no passado; os secundários, que são modais e mimético-exemplares (moda, opinião pública, comunicação massiva), que agem como força centrífuga, comunicando grupos entre si e com resultados mais rápidos, porque se realizam no presente; e os terciários, que são numéricos e experimentais (ciência, técnica e dinheiro) cuja função é conectar as ocupações laborais com a eficiência da estrutura produtiva e que são mais velozes na modificação de condutas, já que se efetuam no futuro. (Martin-Barbero, 2008)

Martin-Barbero afirma ainda que

Diante das facetas que explicitam a condição jovem - o excesso de tempo livre e a longa “fila de espera” para encontrar trabalho -, a juventude aliou o modo de organizar, ou melhor, de dar forma ao amorfo tempo do ócio/sem trabalho desdobrando-o ritmicamente para erradicar sua chateação intrínseca (Martin-Barbero, 2008)

Não apenas a família, o pedaço, a escola, a igreja ou o território onde vivem com a totalidade de suas constituições sociais, culturais, política e econômicas forjam o comportamento do jovem; para além desses espaços e instituições mais próximos deles estão as influências vindas de várias partes do planeta, do norte, do sul, do oriente, do ocidente,

das metrópoles para as pequenas cidades, do urbano para o rural, do centro para a periferia e, algumas vezes, vice-versa.

É importante examinar a experiência juvenil no Brasil sem retirá-la da esfera de influência ou, minimizando, a presença das agências mais tradicionais – escola e família –, mas de situá-la pelo menos sob três óticas”: a primeira refere à necessidade de situar a família como alvo das críticas e o que é proposto como modelo; a segunda, implica considerar que tanto família quanto escola perderam seu monopólio na formação das novas gerações; a terceira relaciona-se com os sentidos que os jovens atribuem a essas agências para além de uma submissão aos modelos normativos e hegemônicos da reprodução cultural ou de uma situação meramente instrumental e distanciada de seu modo de funcionamento. (Sposito, 2005)

De fato, os jovens sofrem outras influências extra escola e extra família; o que se vê, por exemplo, como vestimenta e formas de comunicação em uma parte do país pode ser reproduzido pela juventude em outra parte bem distinta, basta para isso assistir aos programas de TV, cinema e vídeos do youtube ou estarem em grupo, uns influenciando os outros. Quanto mais acesso aos meios de comunicação e às mídias eletrônicas, mais se equiparam os comportamentos, com algumas variações. Jovens, por exemplo, do interior do Maranhão, que assistem Malhação e que usam as mesmas gírias, andam da mesma forma, tentam vestir roupas semelhantes.

Em virtude da maior escolaridade e de acesso a informações o jovem da sede estão mais envolvidos nas reivindicações acerca das problemáticas dos municípios e busca de soluções, já em relação ao consumo de drogas acredito que estejam nivelados com os da zona rural. Por conta do acesso a TV, hoje existe uma igualdade na forma de vestimenta e um esforço em se igualar ao que é visto. (Jordson, Rui e Francivaldo, Matinha-Ma)

#### Segundo Herschmann (2005)

Vivemos, em grande medida, em uma cultura midiática, espetacularizada e performática, na qual formulações identitárias, estilos de vida bem como as diversas estratégias narrativas que contribuem para a organização de nossa vida social são forjados no interior do ambiente comunicacional, com destaque para sua vertente midiática, povoada de ricos e variados personagens, fantasias e enredos. Atualmente, o que assistimos é a presença crescente de uma comunicação estetizada, apoiada sobre novas tecnologias digitais, crescentemente interativas e convergentes. A comunicação, portanto, não se resume mais aos meios de comunicação.

Krischke, em texto em que analisa a adesão dos jovens à democracia, partindo de pesquisas aplicadas em 1989 e 1993, com jovens de 16 a 25 anos e em 2003, com jovens de 15 a 24 anos, as duas primeiras coordenadas e publicadas por José Alvarez Moisés (1995) e a

última pelas organizações Instituto de Cidadania e Fundação Perseu Abramo (2005), utilizando ainda como material de análise uma quarta pesquisa aplicada com jovens de Curitiba e Porto Alegre constata que “muitas vezes os pesquisadores e as lideranças investem na juventude expectativas extraídas de outros contextos, que não condizem com a trajetória histórico-cultural do país nem com os incentivos e condições abertos à sua participação”, mas ao se ouvir os jovens brasileiros existe sim otimismo dos mesmos ao

Acreditarem que “podem mudar o mundo”..., atribuindo a seu esforço pessoal e sua capacidade de inovação a conquista de um futuro melhor – em sua própria vida, para o seu bairro e para o país em que vivem. (Krischke, 2005)

Quando se refere à pesquisa feita em Curitiba e Porto Alegre, Krischke relata que é possível nessas cidades constatar semelhanças e diferenças.

Quanto às semelhanças os jovens partilham uma demanda por competência, associada à condução do desenvolvimento e da estabilidade econômica como objetivo prioritário para o país. Isto está claramente associado também à busca dos jovens por novas oportunidades de emprego durante o tempo livre disponível e à escolha do valor “dedicação ao trabalho”. Outras semelhanças incluem os valores do “prazer”, da “autorrealização”, da “alegria” e do “respeito ao meio ambiente” associados ao emprego eventual do tempo livre em “lazer e relações afetivas” – sendo o valor “meio ambiente” também, como seria de esperar, mais fortemente associado às atividades eventuais de defesa do “meio ambiente”. (Krischke, 2005)

Como diz Cicchelli (2009)

As a matter of fact, historians of youth know that accounts of young people in the XX century have constantly teetered between fear and hope: the young were viewed as rebels as well as they were depicted as passive subjects (Passerini, 1996), thereby being alternatively held responsible for destroying the social bond with their wild violence, or regarded as the co-founders who would lay the ground of a new society, thanks to their alleged messianic virtues (Cicchelli and Merico, 2001; Cicchelli-Pugeault and Cicchelli, 2005).<sup>38</sup>

Enfim, não se pode exigir dos jovens mais do que a sociedade lhes oferece. Contudo, é necessário oferecer mais do que lhes é exigido, para que o seu desenvolvimento seja num

---

<sup>38</sup> Por uma questão de fato, os historiadores da juventude sabem que os relatos de jovens no século XX têm constantemente oscilado entre o medo e a esperança: os jovens que eram vistos como rebeldes, também foram retratados como sujeitos passivos (Passerini, 1996), responsável por destruir o vínculo social com sua violência selvagem, ou considerados também como co-fundadores de uma outra realidade, que preparam o terreno de uma nova sociedade, graças a suas supostas virtudes messiânicas (Cicchelli e Merico, 2001; Cicchelli-Pugeault e Cicchelli de 2005 ). (Traduzido pela autora)

campo fertilizado pela cultura, pelo conhecimento, pelas oportunidades para todos, pelo cuidado ao meio ambiente, pela solidariedade entre as tribos e os países e pelo sonho que sempre pode ser renovado, no presente, de uma sociedade melhor para povos de todas as gerações, cores, formas, sexos e gostos viverem com recursos financeiros, sociais e naturais, igualmente. “Mas para conquistar um mundo melhor precisamos nos movimentar e todo movimento requer alimento.” (Lozângela Santos, Matinha, 2012)

A grande mobilização dos Fóruns da Juventude ocorreu mais intensamente no período de 2003 a 2009, quando havia processos permanentes de formação em diferentes áreas. “Tínhamos clareza que as ações e oficinas de comunicação, arte, esportes e desenvolvimento territorial nos alimentavam permanentemente. Por isso tínhamos um movimento vivo”. (Lozangela Santos, 2012). “Os programas de formação política foram os que alimentaram o maior engajamento dos jovens” (Roberta Abreu, 2012).

De 2004 a 2008 foram realizadas três edições de um Programa de Formação Política. A primeira edição teve o conteúdo organizado a partir de três dimensões consideradas importantes para o processo de formação dos jovens na Baixada Maranhense:

O INDIVIDUAL (SUJEITO): Nesta dimensão está incluído o trabalho sobre o autoconhecimento de cada participante, seus pontos fortes e fracos, sua história de escolhas e o desenvolvimento do seu projeto pessoal, sonhos.

O CONCEITUAL: O traçado do programa nesta dimensão foi dado pelo trabalho, pelos debates, pelas leituras e pelo intercâmbio sobre os principais temas da América Latina, Brasil e Maranhão: o papel da juventude, a pobreza, o desenvolvimento sustentável, fatores econômicos, políticos, culturais etc, ou seja, tudo aquilo que permitiu conhecer, compreender e construir novos sentidos.

O INSTRUMENTAL: Aqui se incluem os instrumentos e ferramentas necessários para a efetiva gestão de equipes, projetos, organizações, alianças, através de metodologias de planejamento, negociação, comunicação, avaliação e gestão. (Instituto Formação, 2005)

Esse conteúdo foi distribuído em dez seminários, de 16 horas presenciais e 16 horas não presenciais cada, realizados em dez cidades. Foram 320 horas para dez grupos de 30 jovens, num alcance médio de 320 jovens lideranças dos Fóruns da Juventude se reunindo localmente no Programa e territorialmente no planejamento das ações e da definição de agenda territorial. Os dez seminários tiveram os seguintes temas desdobrados das dimensões citadas anteriormente:

Seminário de Gestão 1- Objetivo: provocar e desenvolver competências e ferramentas de comunicação social, organização da documentação das organizações, modelos de planejamento e de registro.

Seminário Social da Juventude 2 – Objetivo: Debater os principais temas relacionados com os direitos e deveres da juventude: legislação, ECA, participação política.... Discussão dos Fóruns da Juventude.

Seminário da Palavra - Objetivo: Desenvolver a competência comunicativa dos participantes como sustentáculo das ações, das emoções e do debate legítimo das diferenças.

Seminário das Instituições - Objetivo: Dialogar criticamente sobre as lógicas, os atores, as culturas e os interesses das empresas, do governo e das organizações da sociedade civil.

Seminário sobre Desenvolvimento Territorial – Objetivo: Dialogar sobre o contexto do território e possibilidades de desenvolvimento.

Seminário sobre Políticas Públicas – Objetivo: Debater Políticas Públicas de Saúde, Educação, Cultura e Esporte.

Seminário sobre Ética – Objetivo: Discutir e vivenciar situações sobre a ética na gestão pública e no dia a dia do território.

Seminário de Gestão 2 – Objetivo: Refletir e vivenciar sobre competências e ferramentas vinculadas à resolução de conflitos, formação de alianças, desenvolvimento de pessoas e criatividade de soluções, além de administração de recursos.

Seminário de Desenvolvimento Humano, Social e Econômico da Baixada – Objetivo: Aprofundar conceitos importantes: desenvolvimento, economia solidária, produção, comercialização. (Instituto Formação, 2005)

Durante a aplicação de questionários, em 2012, insisti com os jovens que participaram dessa primeira edição do Programa de Formação Política e que foram os primeiros líderes do processo, de que forma avaliam, ao olharem para trás, a motivação que tiveram pelo desenvolvimento territorial quando decidiram articular as organizações juvenis em Fóruns da Juventude. Algumas respostas expressam o que pensam.

Quando falo da razão de articular organizações juvenis, estou falando em unir forças pelos objetivos em que nos engajamos em cada grupo de jovens. Antes da criação, cada entidade trabalhava dentro das suas realidades, com o Fórum foi possível compreender melhor os espaços ocupados isoladamente e construir uma intervenção coletiva territorialmente. (Ailton Barros, Arari)

Discutimos propostas com as diversas organizações juvenis para melhorias da própria articulação deste segmento no município, começamos a otimizar

os conhecimentos em planejamento e execução de projetos, participamos de intercâmbios formativos nas áreas de comunicação (inclusive com o projeto, implantamos o primeiro telecentro comunitário na cidade), esporte, arte (teatro e dança) e outras e tudo isso fomos organizando para além do município, numa rede territorial, sempre apoiados pelo Portal da Educação e Instituto Formação, mas também pela Prefeitura de cada cidade. Foi esse conjunto de apoiadores que possibilitaram os avanços. (Alexssandro Rodrigues, Arari)

Os grupos de jovens atuavam isoladamente, cada qual na sua competência. Após a articulação dos jovens nos Fóruns passou a se discutir juntos, como objetivo de lutar pela mudança da nossa realidade. Para isso, o diálogo dos Fóruns da Juventude com o Portal da Educação foi necessário. Como foi o apoio do Instituto Formação e das Prefeituras. (Cezar Roberto. Olinda Nova)

Quando perguntado aos jovens sobre de que forma todo esse movimento contribuiu com o maior engajamento deles em relação ao desenvolvimento do TCL, muitas das respostas podem ser sintetizadas nas falas de Denivaldo Moraes e Ailton Barros.

A articulação da sociedade civil e a organização política para busca de solução para os problemas do território possibilitaram um movimento histórico. Mas percebemos que sem alimentação permanente não se mantém. Os movimentos necessitam de alimentação permanente para se manterem vivos. Como tudo o que é vivo. (Denivaldo Moraes, Matinha, 2012)

Quando ocorre um fato de fomento á participação social, o primeiro impacto é educacional, tendo em vista que a participação incentiva cidadania que ocorre efetivamente a partir da aquisição de conhecimento. (Ailton Barros, Arari, 2012)

Porém, os jovens entrevistados ressaltam que em nenhum cenário o jovem pode ser apossado pelas organizações apoiadoras. Eles precisam construir autonomia e desenvolver pensamento crítico para, a partir daí, lutarem e construir outras realidades. “Nós não somos do Projeto, o Projeto é nosso e o coordenamos a partir de nosso ponto de vista, respeitando os pontos de vista dos demais”. (Cezar Roberto, Olinda Nova, 2012)

### *3.2.3. Porteira da Agricultura*

*Como apoiar a agricultura familiar se as Secretarias de Agricultura de nosso país, nos pequenos municípios onde são mais importantes, não são levadas a sério?*

A Porteira da Agricultura é uma articulação embrionária de Secretários da Agricultura da Baixada Maranhense. Ainda está em fase de construção, mas já se identifica enquanto movimento.

Em questionário aplicado com Tânia Maria Duarte Silva, Veterinária, que foi Secretária de Agricultura de Matinha no período de 2005-2006 e uma das mobilizadoras da Porteira da Agricultura foi dito que a principal motivação para criação da Porteira foi a existência da articulação dos Secretários de Educação,

A Porteira da Agricultura é uma entidade representativa da agricultura no Território Campos e Lagos. É composta por Secretários e Ex-secretários municipais de agricultura, que entre outros objetivos prevê a troca de experiência na solução de problemas comuns ligados ao setor. (2012)

Os secretários de agricultura, em 2005, se inspiraram no modelo do Portal da Educação para conceber essa estrutura e, no período de 2005 a 2008 foram muito importantes na execução no Projeto EJA Profissionalizante, na criação da ADS, na discussão de projetos com integração territorial e de políticas para o desenvolvimento do território.

Nos últimos tempos, as políticas públicas de agricultura voltadas para o desenvolvimento de territórios rurais vêm se ampliando e há uma necessidade urgente da articulação das instituições municipais para executá-las. Um exemplo é o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), que através de Lei nº 11974 de 16/06/2009 obriga as Prefeituras a comprarem 30% da merenda escolar diretamente da agricultura familiar. Com esta lei, as secretarias de agricultura e de educação necessitam estar articuladas para atingirem o objetivo que se pretende que é a geração de emprego e renda no campo (agricultores) e, ao mesmo tempo, a oferta de uma alimentação saudável para as crianças. Nesse papel destacam-se instituições presentes no Território Campos e Lagos como a Porteira da Agricultura e o Portal da Educação. Importante reconhecer que os programas e políticas direcionadas a esse público (agricultura familiar) são lançados e necessitam que o poder público municipal esteja articulado e preparado tecnicamente para executá-los com eficiência para que possa ser atingido o objetivo a que elas se propõem. Dessa forma, o Território Campos e Lagos sai na frente, uma vez que já tem duas entidades que se propõem a fazer essa articulação desde 2003 e 2005. (Tânia Duarte, 2012)

Para Tânia (2012) a grande importância da Porteira nos primeiros momentos de sua mobilização e que deveria acontecer nos momentos seguintes era o de poder promover a reunião de secretários de agricultura de um determinado território para discussão de pautas comuns, troca de saberes e implantação de políticas de produção e comercialização

integradas. Uns potencializam os outros, o que sozinho fica muito difícil numa região empobrecida e isolada. Respondendo ao que faria diferente hoje, ela diz que

Nove anos após o início das ações integradas no território faria tudo o que fiz inicialmente, com um detalhe. Não teria me afastado. Eu me afastei dois anos depois de ter iniciado para assumir funções em Agência de Fomento, em São Luis, o que prejudicou o movimento por eu ser uma das coordenadoras, mas isso não significa que tenha parado. (Tânia Duarte, 2012)

Da mesma forma que os jovens e os secretários de educação, também os secretários de agricultura tiveram investimentos no âmbito do CIP Jovem Cidadão, tendo tido através de recursos captados pelo Instituto Formação e apoio das Prefeituras Municipais a oportunidade de realizarem intercâmbios com trabalhadores, dirigentes e organizações da sociedade civil envolvidos com a agricultura familiar, nos estados de Santa Catarina, Paraíba e Pernambuco. (Instituto Formação, Incubadora de Projetos Produtivos, 2008)

A Porteira buscava referências internas e externas a partir de nossa cultura produtiva e quando realizava os intercâmbios em outros estados aprendíamos para aplicar no interior do movimento mais amplo que abrangia secretários de educação e Fóruns da Juventude, apoiados pelo Instituto Formação. O objetivo era discutir e propor ideias concretas para o desenvolvimento do Território Campos e Lagos, mas também para contribuir juntamente com a educação municipal para a formação de jovens filhos de agricultores em cursos profissionais de formação básica e técnica como os oferecidos pelos CEMP e pela EJA Profissionalizante, dois projetos educativos estruturantes desenvolvidos em nossa região, com bastante êxito. (Tânia Duarte, 2012)

No questionário que respondeu (2012) aponta que nos últimos dez anos, o que mais mudou nesse território foram a educação profissional dos jovens e adultos trabalhadores na agricultura familiar, com a implantação do CEMP e da EJA Profissionalizante; o maior envolvimento da juventude nas discussões do território; a maior participação de organizações sociais no debate sobre políticas públicas.

O desenvolvimento do território ainda é mais lento do que desejamos, mas é perceptível a quantidade de organizações que participam das discussões em torno das políticas públicas. Para mim é enriquecedor fazer parte dessa organização e desse movimento e na medida do possível influenciar processos de transformações. (Tânia Duarte, 2012)

Para José Luiz Fernandes Ribeiro (2012), que foi um dos articuladores do outro Território da Baixada Maranhense (BOM), mas que voltou em 2010 para Arari reiniciando atuação no TCL, é muito importante o que acontece no TCL, apesar de achar que poderia estar muito melhor.

Na Baixada, essas organizações (Portal da Educação, ADS, Porteira da Agricultura, Instituto Formação) tem ajudado muito todos os municípios. Eu diria que esse processo, já teria se iniciado antes mesmo de 2003 com outras iniciativas. (...) Se na área da agricultura e do desenvolvimento territorial pudessemos ter uma integração institucional formalizada dentro de cada município, com planos municipais de desenvolvimento, tudo se enredando num processo de desenvolvimento territorial, com certeza esses movimentos seriam bem mais produtivos.

Arari tem sido referência em ações inovadoras. A distribuição de sementes de melancia, a criação da feira do produtor e a experiência de regularização fundiária da Trizidela foram exemplos disso na década de 80. Mas antes disso, Arari já tinha um Colégio da Paróquia, com internato, que recebia alunos de vários Municípios da Baixada. (...) Mais recentemente, já nesta década, veio o arroz irrigado para pequenos agricultores, criação de peixes, a criação do pato paissandu, o casamento do arroz com o peixe produzindo a rizipiscicultura. É preciso continuar articulando a educação com o desenvolvimento da agricultura e o desenvolvimento territorial.

Atualmente a Porteira da Agricultura continua assumindo seu protagonismo no território sendo um dos seus integrantes o presidente eleito do CODETER – Campos e Lagos; atua ainda na discussão e elaboração dos projetos territoriais.

#### 3.2.4. Agência de Desenvolvimento Sustentável (ADS)

*Minha mudança em virtude do fato de o olhar mais crítico, mas também mais abrangente permite enxergar e intervir melhor na realidade, potencializando as possibilidades.*  
*Denivaldo Moraes*

A ADS foi fomentada pelo CIP Jovem Cidadão e constituída em 13 de janeiro de 2006, com o objetivo de estimular e apoiar processos de desenvolvimento sustentável no território abrangido pelos seguintes municípios: Arari, Cajari, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, Penalva, Palmeirândia, São Bento, São João Batista, São Vicente Ferrer, Viana e Vitória do Mearim.

Para a criação da ADS foram realizadas ao longo do ano de 2005 diversas plenárias, reuniões, colóquios e debates reunindo representantes da sociedade civil e representantes da

sociedade política. Somaram-se ao conjunto de organizações protagonistas desde 2003, pelos projetos induzidos pelo Instituto Formação e Portal da Educação, posteriormente os Fóruns da Juventude e a Porteira da Agricultura, outras importantes como MIQCB, ACONERUQ, Colônias de Pescadores, Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Associações Comunitárias e de trabalhadores de diferentes atividades rurais, por exemplo, meliponicultores e cajucultores.

Em Assembleia realizada no dia 04 de fevereiro de 2006 foi aprovado o seu estatuto. A primeira diretoria da ADS foi eleita em assembleia realizada no dia 29 de abril de 2006. Participaram 74 pessoas representando diversas organizações do território.

Nº	INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIOS
01	Portal da Educação da Baixada	Todos
02	Porteira da Agricultura da Baixada	Todos
03	Fóruns da Juventude da Baixada	Todos
04	Formação	São Luis
05	ASP	São Luís
06	Rede de Jovens Comunicadores	Todos
07	CMDC – Matinha	Matinha
08	Centro de Integração de Moitas – Arari	Arari
09	Conselho Tutelar – Arari	Arari
10	Escola Familiar Agrícola da Comunidade Manoel João	Arari
11	Conselho Tutelar de Olinda Nova	Olinda Nova do Maranhão,
12	Secretaria de Saúde de São Bento	São Bento
13	Secretaria de Saúde de Viana	Viana
14	Polo Sindical	Vitória do Mearim
15	Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Matinha.	Matinha.
16	União de Moradores Ponta de Paulo de São Vicente Férrer	São Vicente Férrer
17	Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu	Viana
18	Associações Urbanas de Matinha	Matinha
19	Associação de Moradores do Bairro Verônica de Matinha	Matinha
20	Associação de Moradores Pomada e representante das Associações de	Olinda Nova do Maranhão,
21	Clube de Mães Nossa Senhora Aparecida	Olinda Nova do Maranhão,
22	Colônia de Pescadores de Viana,	Viana,
23	Colônia de Pescadores de Palmeirândia	Palmeirândia
24	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Matinha	Matinha
24	Diretor da Rádio FM de Palmeirândia	Palmeirândia
25	AGED Viana	Viana
26	Conselho Nacional dos Seringueiros da Baixada,	Penalva
27	Comunicação da Radio Comunitária Manga de Matinha,	Matinha
28	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Viana	Viana
29	FETRAF	Viana
30	Associação Comunitária e Educacional do Povoado de Manoel João	

31	Associação Comunitária Cidadania, Comunicação e Cultura — ASCOM	Matinha
32	Associação dos Apicultores	São João Batista
33	Associação dos Cajucultores	São João Batista
34	Associação dos Moradores – Coração de Jesus do Povoado de Malhada Alta –	São João Batista
35	Associação dos Moradores de Agrovila e Santa Luzia ANAGROL	Palmeirândia
36	Associação dos Moradores da Curva da Mangueira –	Olinda Nova do Maranhão,
37	Associação dos Moradores do Povoado Cotia 1º	Matinha
38	Associação dos Moradores Unidos Venceremos – Povoado São Caetano	Matinha
39	Associação dos Produtores Rurais de Nova Roma –	Matinha
40	Associação Nova Jerusalém do Povoado de São Caetano	Matinha
41	Associação Unidos pelo Povo de Japão	Olinda Nova do Maranhão,
42	Centro de Integração da Região de Moitas	Arari
43	Colônia de Pescadores	Matinha
44	Grupo Rural Bairro Paulo Sexto	São João Batista
45	Polo Sindical da Baixada Maranhense	Vitória Mearim
46	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais	Matinha
47	União dos Moradores do Povoado de Romana	São João Batista
48	Associação dos Produtores de Nova Roma	Matinha
49	Associação dos Moradores do Povoado de Chulanga,	Matinha
50	Associação dos Moradores Juntos Venceremos - Povoado Calengo	Matinha
51	Associação das Casas Familiares Rurais	São João Batista

Fonte: Instituto Formação, Projeto Jovem Cidadão, 2006

Consta no seu estatuto, discutido no ano de 2005, antes de sua criação formal, os seguintes objetivos:

1. elaborar, monitorar e avaliar o plano de desenvolvimento territorial;
2. fomentar a ação integrada e o estabelecimento de parcerias entre o Poder Público e os organismos da sociedade civil e da iniciativa privada;
3. viabilizar organização e divulgação de informações que promovam o desenvolvimento territorial;
4. criar e articular uma rede territorial de entidades ligadas ao desenvolvimento regional;
5. valorizar e divulgar iniciativas locais bem sucedidas;
6. promover apoio técnico aos empreendedores locais;
7. defender os interesses comuns dos cidadãos da região;
8. defender a qualidade do meio ambiente;
9. promover a articulação com outros territórios rurais e urbanos.

Essa agência foi criada para articular entidades que atuam no âmbito regional, pactuadas com um projeto de desenvolvimento sustentável do Território Campos e Lagos. Para seus fundadores ela é determinante no projeto territorial e atuará como integradora e apoiadora das demais entidades no planejamento estratégico e nos projetos para o desenvolvimento do território, apoiando, fortalecendo e consolidando entidades existentes que integram a Rede de Institucionalidades do território. (ADS, 2008).

Nasce assim, segundo o histórico dos primeiros anos de seu funcionamento com a missão de estimular, incentivar, propor e apoiar a criação de novas entidades e organizações necessárias ao desenvolvimento do território, transformando-se numa base técnica permanente de elaboração e apoio a projetos, com grupo técnico formado por colaboradores.

Os debates que antecederam a criação da ADS e a alimentaram nos seus primeiros anos ocorriam ao mesmo tempo em que eram pensadas formas de se desenvolver o território com possibilidades locais, a partir de potencialidades existentes. Nesse sentido, eram projetadas organizações como Acolhida nos Lagos (para turismo), Cooperlagos (para agricultores orgânicos e agroecológicos), Associação de crédito, Associação de Artesões. Todas alimentadas pela ADS. (Instituto Formação, 2012)

Na estrutura da Rede da ADS de 2005-2006 aparecem também as instituições de educação que deveriam ofertar educação profissional no território, voltada para o desenvolvimento do mesmo, entre as quais estão incluídas as criadas com a participação e posterior gestão compartilhada do Portal da Educação: CEMP e EJA Profissionalizante. Aparece ainda uma organização denominada Fundação Comunitária, que também foi criada em 2009, com o nome de Instituto Baixada, cujo papel sido o de realizar no território o que o Instituto Formação realizou a partir de 2003.

Figura 20 – Matriz das organizações articuladas e planejadas para dinamização do TCL



A ADS não interfere na gestão interna das demais entidades. Não participa do dia a dia e das ações das entidades associadas, pois elas têm sua autonomia, seu modelo de organização, gestão e administração independentes.

“Será entidade proponente de projetos de interesse para a região, tendo uma estrutura inicial, com sede no território. Atuará, estabelecendo parcerias com as Prefeituras Municipais do território, naquilo que é comum e, sem conflitos, especialmente em projetos de infraestrutura, saneamento básico, agricultura e soluções para abastecimento de água”. (Projeto Jovem cidadão II, 2006)

Com a homologação do Território Campos e Lagos em 2007 foi criado um Colegiado de Desenvolvimento Territorial com papel similar ao da ADS. A Constituição desse colegiado ocorreu a partir da base da ADS. Mesmo os representantes governamentais do território vieram, sobretudo, das organizações Porteira da Agricultura e Portal da Educação, o que revela ser a ADS uma estrutura potencialmente adequada para promover a discussão e realizar a gestão de projetos territoriais em médio e longo prazo.

Houve um avanço inimaginável no território no que se refere a discussão entre sociedade civil e governo que possibilita a ambos os lados conhecerem a realidade e construir um ideal de mudança numa região como a Baixada Maranhense, com muita força. O meu próprio desenvolvimento tem sido significativo. (Denivaldo Moraes, 2012)

Atualmente, a discussão de projetos territoriais e a articulação das organizações do território têm sido pensadas e desenvolvidas em ação cooperativa da ADS com o CODETER Campos e Lagos. Constitui o CODETER cinquenta e seis integrantes, sendo cinquenta por

cento de representantes do poder público e cinquenta por cento de representantes da sociedade civil, assim distribuídos: vinte e quatro são representantes do poder público municipal; quatro representam órgãos dos governos estadual e federal; vinte e quatro representam a sociedade civil, em âmbito municipal e quatro são representantes da sociedade civil, em âmbito estadual e territorial. Várias organizações e estruturas criadas e fortalecidas no âmbito das ações iniciadas em 2003 fazem parte desse colegiado deliberativo.

### 3.3. Organizações estaduais com atuação no território

#### 3.3.1. *Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco (MIQCB)*

O Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) está estruturado em seis regionais: Pará, Piauí, Tocantins, Imperatriz, Baixada, Mearim. São promovidos Encontros Interestaduais a cada três anos, reunindo 240 quebradeiras que discutem e aprovam o Plano de Ações Interestaduais do MIQCB.

O MIQCB vem mobilizando recursos para desenvolver projetos econômicos nas comunidades onde residem quebradeiras de coco babaçu. Hoje, centenas de mulheres organizadas em grupos, cooperativas e associações produzem artesanato, sabonetes, sabão, massa de babaçu, azeite, carvão vegetal, óleo e resíduo para a ração animal. (Folder do MIQCB).

Com o intuito de melhorar a renda das famílias agroextrativistas, esse movimento adota como política a implantação de Unidades de Beneficiamento e de Produção de Derivados do Babaçu.

#### 3.3.2. *Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ)*

Em 1997, na Baixada Maranhense, os quilombolas do Maranhão fundaram a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão, conhecida como

ACONERUQ, com o objetivo geral de servir como fórum de representação dos quilombolas do estado. Em setembro de 2007, 423 comunidades maranhenses estavam vinculadas à instituição.

Seus objetivos específicos são o fortalecimento da organização do movimento quilombola e a luta pela regularização de suas terras. Para isso, a associação incentiva a participação política dos quilombolas, organizando cursos de capacitação e criando oportunidades de troca de experiências sobre os problemas enfrentados pelas comunidades.

Segundo Raimundo Nonato Mota, Secretário de Formação e Articulação da ACONERUQ, o principal desafio continua sendo a garantia da terra. A maioria das comunidades sofre com a grilagem de seus territórios e com os conflitos originados dessa situação.

Os quilombolas batalham ainda para assegurar direitos básicos, como o acesso à saúde, à educação formal, à capacitação profissional, à melhoria das condições de trabalho e de geração de renda.

### 3.3.3. Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM)

Em julho de 2009, após esforço coletivo de diversas comunidades quilombolas da Baixada Ocidental Maranhense foi fundado o Movimento Quilombola da Baixada Ocidental (MOQUIBOM).

O MOQUIBOM é uma articulação de negros e negras quilombolas do Maranhão, que luta pela emancipação dos territórios étnicos, que articula e anima as Comunidades Quilombolas de todo o Estado na defesa dos seus Direitos. É a luta viva pelo fim da Casa Grande e da Senzala que marginalizam e oprimem os quilombolas do Maranhão!  
(<http://moquibom.wordpress.com/>)

Esse Movimento Quilombola tem pautado a luta pela emancipação dos territórios quilombolas adotando as seguintes linhas de ação:

1. Denunciar à Sociedade brasileira as várias situações de violências vivenciadas pelos quilombolas em luta pela defesa de seus territórios.
2. Denunciar à sociedade brasileira a situação vivida pelos quilombolas que estão ameaçados de morte.
3. Denunciar a omissão dos governos no cumprimento das normas constitucionais que determinar a titulação das terras ocupadas por comunidades quilombolas.
4. Denunciar a ação determinante do poder judiciário no acirramento dos conflitos agrários que envolvem comunidades no campo e na cidade ao conceder liminares de reintegração de posse e não julgar os responsáveis pelas mortes de quilombolas em nosso estado.

Em 2010 organizaram diversas atividades de luta no interior e na capital do Maranhão, como, por exemplo, o Acampamento Negro Flaviano e três ocupações no INCRA. Em 2011 articulou vários encontros com comunidades quilombolas da Baixada Ocidental.

Com a pressão do MOQUIBOM, foram abertos 55 processos de titulação no INCRA, o que garantiu a execução de 32 Relatórios de Identificação e Demarcação de Terras Quilombolas, audiência pública com as Ministras dos Direitos Humanos e Igualdade Racial,

além da vinda da equipe técnica federal do Programa de Proteção de Defensores dos Direitos Humanos, que visitou mais de 25 comunidades quilombolas em violento conflito de terra.

#### Capítulo 4. **Mirando o Território Campos e Lagos**

*Mire e veja: o mais importante e bonito do mundo é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais,  
mas elas vão sempre mudando.  
Guimarães Rosa*

Os territórios rurais de identidade e, posteriormente, territórios da cidadania foram instituídos pela política de territorialização dos governos do Partido dos Trabalhadores. Essa política foi iniciada em 2004 com a instalação da Secretaria do Desenvolvimento Territorial (SDT) do MDA, bem como com a implantação do Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PDSTR), que posteriormente fomentou os Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS), insumo estratégico no planejamento das necessidades integradas que poderiam gerar políticas e projetos de dinamização territorial.

Foi uma estratégia adotada pelo Governo Federal para investimento em áreas com baixos índices de desenvolvimento e com pouca possibilidade de receber grandes empreendimentos. Sua consolidação ocorreu com o lançamento no dia 25 de fevereiro de 2008 do Programa de Territórios da Cidadania. Nessa data foram homologados mais de cinquenta territórios em todo país. A intenção da União com essa iniciativa foi além de induzir a dinamização do desenvolvimento em áreas brasileiras mais pobres, articular municípios contíguos de acordo com sua identidade e localização estratégica.

Foram definidas 135 ações públicas, nas áreas econômica, social e de infraestrutura. A área econômica acentua o apoio às atividades produtivas agrícolas e pecuárias (assistência técnica, crédito agrícola), à comercialização dos produtos agropecuários (por intermédio do Programa de Aquisição de Alimentos ou mediante ações de apoio ao cooperativismo, às unidades de comercialização e à agroindústria), à produção de biodiesel (assistência técnica, capacitação, pesquisa e desenvolvimento, organização da produção,

gestão do selo social) e à regularização fundiária (identificação e delimitação de terras em quilombolas, reassentamento de famílias de áreas indígenas).

Na área social, as ações concentram-se nos temas educação (ativação dos programas Proinfo, Brasil Alfabetizado e Saberes da Terra, construção de escolas), saúde (farmácias populares, atendimento reforçado às famílias), cultura (pontos de culturas, Programa Arca das Letras) e documentação das mulheres e dos trabalhadores rurais.

No que diz respeito à infraestrutura a lista também é longa: abastecimento d'água, construção de habitação em assentamentos e de estradas, elaboração de planos de desenvolvimento sustentável em assentamentos, realização de trabalho de topografia, extensão do licenciamento ambiental e, ainda, generalização da eletrificação rural. (Philippe Bonnal, 2008, in: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=913>)

O conceito de território é aqui entendido como espaço de práticas políticas, sociais, culturais, produtivas e de comunicação, que podem ser articuladas para criarem possibilidades de construção de alternativas de desenvolvimento para a superação de desigualdades locais e contextualizadas. Ao mesmo tempo favorece a construção de arranjos, cadeias e circuitos de desenvolvimento em diferentes áreas, com ações articuladas pelo conjunto das forças sociais e políticas atuantes, ou seja, no âmbito do território torna-se possível criar espaço institucionalizado para ações, cuja gestão pode contar com o envolvimento de diversos representantes do governo e da sociedade civil organizada no desenvolvimento de políticas públicas que estruturam e deem suporte para o desenvolvimento territorial. Essa ideia também foi utilizada para caracterização das comunidades quilombolas.

Por exemplo, a legalização dos quilombos ocorrida a partir da Constituição de 1988 reconhece o uso comum dos territórios ocupados nos séculos anteriores durante e após período da escravidão e tem como fundamento referências e critérios relativos a questões de autoatribuição e autodefinição de grupos étnicos adotada pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e, posteriormente pelo Decreto 4887/2003, que dar efetividade ao artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), no que diz respeito à definição do grupo a ser beneficiado e aos limites das terras a serem tituladas pelo Estado em nome dos mesmos grupos étnicos, bem como enfatiza aspectos comuns da cultura dessas comunidades.

Embora no Governo Lula tenha havido esse entendimento de que as comunidades quilombolas eram delineadas na sua dimensão cultural havia um aspecto relevante para além

dessa questão, superando a concepção do Governo FHC. No Governo Petista há o reconhecimento de que essas áreas eram por direito legítimo e legal dos descendentes dos trabalhadores negros escravizados que se autoidentificam como tal. Terras que foram ocupadas quando seus antepassados fugiram do cativeiro ou tiveram a sua liberdade resgatada. Consta no Decreto Nº 4.887, de 20 de Novembro de 2003, contudo, uma medida que ao regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos também valoriza esse lugar como sendo de produção e para o desenvolvimento econômico, conforme trata o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, como é possível constatar nos artigos 1º e 2º desse Decreto.

Art. 1º Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental.

Ainda nesse decreto, o Governo Federal trata da amplitude de atendimento mediante envolvimento de diferentes ministérios e órgãos federais. Entre os quais, MDA, INCRA, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares.

Art. 20. Para os fins de política agrícola e agrária, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento preferencial, assistência técnica e linhas especiais de financiamento, destinadas à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura.

Esse texto de 2003 consolida uma nova ordem legal, cujos propósitos atualizadores exprimem a vontade inscrita na Constituição Federal e estende a proteção de terras dos povos indígenas (também conquista confirmada na Constituição de 1988) para as comunidades remanescentes dos quilombos, com similar equivalência valorativa no que concerne à afirmação dos direitos territoriais dos grupos étnicos minoritários.

Foram agregadas aos entendimentos para configuração dos quilombos, questões econômicas, culturais e socioambientais. As socioambientais inseridas no contexto do comprometimento do Brasil com a defesa do meio ambiente, sobretudo a partir da assinatura da Agenda 21, durante a segunda Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro, em junho de 1992.

E é nesse contexto que também se ampliam tanto nas áreas quilombolas quanto nas reservas indígenas processos formativos direcionados para práticas agroecológicas e afins no âmbito da agricultura familiar contemplado o cuidado do espaço onde também deve ser desenvolvido um conjunto de práticas socioambientais baseadas em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais. Dessa forma, o conhecimento acumulado pelas diferentes gerações deve ser adaptado às condições ecológicas locais, de modo a contribuir para a proteção da natureza e a manutenção da diversidade biológica do território em questão, conforme preceitua o artigo 20 da lei nº 9.985/00.

Território esse marcado pelo uso comum da terra, que tem sido autodenominado pelos segmentos organizados no campo como Terra de Santo, Terra de Índios, Terra de Parentes, Terra de Irmandade, Terra de Herança e Terra de Preto. De todo modo, como a sociedade se movimenta e os direitos são conquistados em momentos em que há uma correlação de força favorável a determinado grupo vencedor, aquele que perde não necessariamente se paralisa, e isso é o que ocorre com o setor do agronegócio que continua lutando para que as demarcações de terra saiam no âmbito do executivo e se instale no legislativo, de modo a ser discutido caso a caso e não uma regra que generalize a ação.

De acordo com a Primeira Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (1ª CNDRSS 2008), a política brasileira de desenvolvimento territorial é compreendida como um processo que articula e busca conciliar os diversos interesses de atores e grupos sociais, setores econômicos, práticas culturais, bem como diversas realidades e

disponibilidades de recursos ambientais em nome de uma melhor qualidade de vida para esta e para as futuras gerações que vivem em regiões rurais. (MDA, 2010)

Para dar concretude à política territorial são convocadas organizações e instituições representativas de todos os municípios da determinada região, que constitui o Colegiado de Desenvolvimento do Território (CODETER), aprova um estatuto e elege uma Coordenação Executiva. Essa comissão é responsável de, com apoio do MDA, elaborar um Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS).

A política de territórios da cidadania, segundo o MDA, precisa combinar os seguintes eixos:

- a. Econômico-produtivo, com o territorial.
- b. Democratização do acesso à renda e das riquezas existentes no rural brasileiro, que reconhece a intrínseca relação entre o rural e o urbano.
- c. Ampliação dos investimentos sociais para as populações, o que significa falar em previdência social, saneamento, habitação, energia, saúde, segurança, estradas, transporte, informação, esporte, cultura e, lazer.
- d. Organização social e participação política que, entre outras coisas, refere-se à: articulação e cooperação político-institucional realizadas entre União, Estados e Municípios; democratização e equidade de acesso às políticas, considerando as temáticas de gênero-geração e etnia; construção de novas institucionalidades que estimulem o estabelecimento de relações mais autônomas e democráticas entre estado e sociedade civil.

São dois os territórios da cidadania localizados na Baixada Maranhense: o Território Campos e Lagos (TCL) e o Território Baixada Ocidental (TBOM). O Território Campos e Lagos fora reconhecido pelo Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável (CEDRUS/MA), CONDRAF, MDA/SDT, em 2008 e homologado como Território da Cidadania em 2009.

Geralmente as articulações desses territórios ocorrem de forma induzida pelos órgãos públicos a partir de uma identidade cultural, geográfica ou produtiva que mapeiam e articulam. Entretanto, houve casos, como do TCL em que a homologação foi resultado de um movimento orgânico em nove cidades, não se iniciando, portanto, com a política do MDA, mas com as iniciativas coordenadas pelo Portal da Educação e Instituto Formação com

participação efetiva dos Fóruns da Juventude, no âmbito do CIP Jovem Cidadão, que tem como marco zero o ano de 2003.

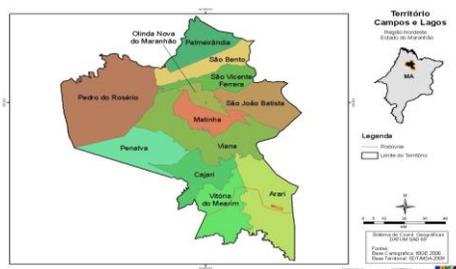
Os territórios têm a gestão de seus PTDRS feita pelo respectivo Colegiado de Desenvolvimento Territorial (CODETER). Também no caso do PTDRS do TCL o mesmo tem seus antecedentes históricos remotos a 2003, já que esse movimento que se construiu nessa parte da Baixada Maranhense, sob a coordenação do Portal da Educação da Baixada e do Instituto Formação elaborou uma primeira proposta de plano no ano de 2005, com a participação da Porteira da Agricultura, dos Fóruns da Juventude e de outros movimentos como ACONERUQ, MIQCB e MOQUIBOM, enquanto discutia a criação da ADS. Esse processo foi a argamassa do futuro Território Campos e Lagos, bem como esse primeiro plano foi o que referenciou o atual PTDRS do TCL.

Os doze municípios que compõem o TCL tem, cada um, quatro acentos no CODETER, sendo dois destinados ao poder público (sociedade política) e dois às organizações da sociedade civil. Os integrantes do CODETER Campos e Lagos são indicados no âmbito de cada município e de organização territorial e estadual. Posteriormente têm seus nomes aprovados em assembleias do Território, convocadas para esse fim.

O MDA/SDT financia o funcionamento do CODETER através de projetos que garantem custeio de reuniões, encontros, conferências, consultorias e elaboração do PTDRS. Esses eventos são importantes para mobilizar chamando para o diálogo e a ação as diferentes forças políticas existentes na área. E é a partir dessa capacidade mobilizadora e de garantia de representatividades que o MDA homologa territórios da cidadania.

Fazem parte do TCL os municípios de Arari, Cajari, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, Palmeirândia, Pedro do Rosário, Penalva, São Bento, São João Batista, São Vicente Férrer, Viana e Vitória do Mearim.

Figura 21 – Mapa do Território



Fonte: MDA/SDT, 2010

Esse território possui uma área de 17.579,366 KM<sup>2</sup>, população total de 518.241 habitantes. 57,69% de sua população vive na zona rural, com uma densidade de 29,5 hab/km. Quase 5% desse total de habitantes (24.359) está cadastrado como agricultores familiares. Existem 6.530 famílias assentadas da Reforma Agrária.

Tabela 15 – Variação Populacional - Território 141 - Campos e Lagos – MA

População	População 2000	População 2007	População 2009	Variação Populacional 2000 - 2007	Variação Populacional 2007 – 2009
Arari	26.366	27.673	28.787	4,96	4,02
Cajari	13.405	12.753	13.170	4,86-	3,2
Matinha	19.231	20.396	21.204	6,06	3,96
Olinda Nova do Maranhão	10.128	12.054	12.684	19,02	5,2
Palmeirândia	17.264	18.074	18.772	4,69	3,84
Pedro do Rosário	17.954	21.656	22.856	20,62	5,54
Penalva	30.299	33.384	34.907	10,18	4,56
São Bento	31.819	37.370	39.312	17,45	5,19
São João Batista	18.917	18.065	18.570	4,50-	2,7
São Vicente Ferrer	18.406	19.647	20.463	6,74	4,15
Viana	44.190	47.304	49.348	7,05	4,32
Vitória do Mearim	29.953	30.826	32.018	2,91	3,86
Total	277.932	299.202	312.091		4,30

Fonte: IBGE Censo demográfico 2000/ contagem da população em 2007 e estimativa para 2009.

O TCL detém indicadores precários que se reproduzem há muitas décadas, evidenciando problemas de ordem estrutural e de caráter conjuntural, dada a histórica inexistência ou ineficiência das políticas de Estado nas áreas de educação, saúde, infraestrutura, habitação e economia agropecuária na região.

Tabela 16 – Indicadores sociais do TCL

Municípios	Nível de Pobreza	Mortalidade Infantil	Analfabetismo com + 15 anos
Arari	65,7	60,4	29,47
Cajari	85,9	67,4	19,43
Matinha	77,6	40	24,21
Olinda Nova Ma	77,7	56,6	29,07
Palmeirândia	84,0	67,4	32,48
Pedro do Rosário	86,4	60,5	36,2
Penalva	81,1	56,6	28,86
São Bento	76,2	67,4	27,56
São João Batista	86,5	67,4	30,39
São Vicente Ferrer	81,4	66,4	35,16
Viana	75,0	60,3	31,1
Vitória do Mearim	69,5	50,9	40,6

Fonte: MDA, 2010

Entretanto, esses dados têm mudado nos últimos 20 anos como confirmam os números divulgados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano em julho de 2013. Os municípios que constituem o TCL saíram de IDHM Baixo para médio. Atualmente essa não é a região mais pobre, apesar de ainda deter números insatisfatórios e baixos.

Tabela 17 - IDHM TCL

Municípios	IDHM 1991	IDHM 2000	IDHM 2010	Aumento na década	Ranking Brasil 2010	Ranking Maranhão 2010
Arari	0,331	0,470	0,625	33,19%	3561 <sup>a</sup>	25 <sup>a</sup>
Cajari	0,257	0,331	0,523	58,01%	5444 <sup>a</sup>	192 <sup>a</sup>
Matinha	0,310	0,443	0,619	39,73%	3721 <sup>a</sup>	31 <sup>a</sup>
Olinda Nova Ma	0,257	0,412	0,575	39,56%	4742 <sup>a</sup>	103 <sup>a</sup>
Palmeirândia	0,253	0,383	0,556	45,17%	5116 <sup>a</sup>	144 <sup>a</sup>
Pedro do Rosário	0,212	0,316	0,516	63,29%	5477 <sup>a</sup>	202 <sup>a</sup>
Penalva	0,277	0,381	0,554	45,41%	5146 <sup>a</sup>	151 <sup>a</sup>
São Bento	0,340	0,449	0,602	34,08%	4101 <sup>a</sup>	54 <sup>a</sup>

São João Batista	0,294	0,433	0,598	38,11%	4198 <sup>a</sup>	64 <sup>a</sup>
São Vicente Ferrer	0,279	0,423	0,592	39,95%	4331 <sup>a</sup>	69 <sup>a</sup>
Viana	0,336	0,457	0,618	35,23%.	3735 <sup>a</sup>	32 <sup>a</sup>
Vitória do Mearim	0,322	0,438	0,596	36,07%	4238 <sup>a</sup>	65 <sup>a</sup>

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano, 2013

Pelo conjunto de dados divulgados é evidente que um número significativo dessa população vive da terra e de políticas compensatórias. Nesse território estão identificadas sete comunidades quilombolas. A homologação do território pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário em 2008 abriu novas perspectivas de inclusão de sua população nos programas e projetos do Governo Federal, cujos objetivos proporcionam alavancar processos de desenvolvimento sustentável em municípios que apresentam baixos índices de desenvolvimento humano, muitos deles com uma área rural bem maior do que a urbana, o que nem sempre se materializa em investimento e ação efetivos, por razões diversas já tratadas no texto quando abordei lutas empreendidas como as dos quilombolas, mas também pela pouca prática de ação cooperativa interessantes federativos e sua relação com a sociedade civil na gestão pública e pela pouca qualificação técnica dos gestores e assessores.

Tabela 18 – Dados do TCL – População e Área Municipal

Município	População	População rural	População urbana	UF	Área do município (ha)	Área da UC no município (ha)	Porcentagem da UC no município
Arari	27753	10913	15453	MA	110029.0000	96579.0000	5.38 %
Cajari	12842	9862	3543	MA	54405.0000	54652.0000	3.04 %
Matinha	20422	13141	6905	MA	40873.0000	26465.0000	1.47 %
Olinda Nova do Maranhão	12068	6713	3415	MA	19763.0000	10363.0000	0.58 %
Palmeirândia	18105	14056	3208	MA	52563.0000	52802.0000	2.94 %
Pedro do Rosário	21714	15017	2937	MA	174987.0000	1197.0000	0.07 %
Penalva	33473	17675	12624	MA	78557.0000	41669.0000	2.32 %
Peri Mirim	12219	9918	3153	MA	40530.0000	40649.0000	2.26 %
São Bento	37449	15059	16760	MA	45945.0000	41407.0000	2.31 %
São João Batista	18108	15744	3753	MA	69068.0000	69395.0000	3.86 %
São Vicente Ferrer	19692	14429	3977	MA	39040.0000	35182.0000	1.96 %
Viana	47466	21194	22996	MA	116249.0000	79835.0000	4.44 %
Vitória do Mearim	30935	16461	13492	MA	72644.0000	72953.0000	4.06 %

Fonte: <http://uc.socioambiental.org/uc/1042>

Dados extraídos do Ramsar permitem avaliar a riqueza desse território em termos de clima, regime de águas doces e (também salinizadas), recursos hídricos, fauna, flora, como

evidenciado ao descrever a Baixada Maranhense, mas a seguir estão alguns dados novos, que foram destacados por sua importância para a caracterização do Território Campos e Lagos, a partir dos dados da Baixada Maranhense.

Quadro 22 – Dados APA – TCL

Nome da Zona Úmida:	Área de Proteção Ambiental da Baixada Maranhense. (APA da Baixada).
Municípios do TCL abrangidos:	Arari, Cajari, Matinha, Palmeirândia, Penalva, São Bento, São Vicente de Férrer, Viana, Vitória do Mearim.
Coordenadas geográficas:	01°59' - 04°00' S 44°21' - 45°33' W
Altitude:	Cotas que variam de 5 a 70 metros.

Fonte: Brasil, 1991. C:\docs\diversos\ficha Ramsar

Recentemente pesquisas foram realizadas no TCL e em outros municípios da Baixada para identificar suas características antrópicas<sup>39</sup>, pois essa é uma região pantanosa, que poderá vir a ser inundada, mas que também sofre as consequências da ação do homem. Ao longo de sua história houve descuido com as matas ciliares e com a terra que no processo de produção de alimentos sofre contínuas queimadas, na conhecida roça do toco.

A ocupação antrópica<sup>40</sup> inadequada do TCL pode gerar

uma cadeia de impactos ambientais, que passa pela impermeabilização do

<sup>39</sup> Antrópico compreende os fatores políticos, éticos e sociais (econômicos e culturais); um dos subsistemas do sistema ambiental é o subsistema antrópico.

<sup>40</sup> As características antrópicas são relativas à humanidade, à sociedade humana, à ação do homem. Termo de criação recente, empregado por alguns autores para qualificar um dos setores do meio ambiente.

Em Física e Cosmologia, o Princípio antrópico estabelece que qualquer teoria válida sobre o universo tem que ser consistente com a existência do ser humano. Em outras palavras, o único universo que podemos ver é o universo que possui seres humanos. Há algumas variantes de definição do princípio:

Princípio Antrópico Forte: O Universo deve ser de tal forma que possa conter observadores, em algum estágio de sua evolução.

Princípio Antrópico Fraco: O Universo se comportou de tal forma que pôde nos conter. Em outras palavras, as grandezas físicas e cosmológicas que observamos precisam assumir valores compatíveis com o surgimento de vida baseada em carbono.

Princípio Antrópico Final: O Universo tem como finalidade produzir seres vivos, ou seres humanos. Princípio Antrópico Participativo: A existência de observadores dá existência ao Universo.

<http://www.scielo.br/pdf/qn/v32n9/v32n9a06.pdf>

solo, alterações na topografia, erosão das margens e assoreamento dos cursos d'água, perda das matas ciliares, diminuição da biodiversidade, aumento do escoamento superficial, etc. Assim, destacam-se, entre os principais efeitos negativos decorrentes desse processo, as modificações na quantidade e na qualidade dos recursos hídricos, tanto superficiais como subterrâneos. Estas mudanças acabam acarretando também a degradação da qualidade de vida da população, trazendo diversos tipos de problemas a serem enfrentados, tais como: as dificuldades na captação de água adequada para abastecimento, o aumento dos custos com tratamento de água e esgoto, a escassez de água, as doenças de veiculação hídrica, etc. <http://www.scielo.br/pdf/qn/v32n9/v32n9a06.pdf>

Por um lado existe a importância de se pensar a potencialidade e cuidados com o meio físico e geográfico do território e ao que se refere a sua dimensão humana, isso urge. Para isso é preciso pensar na categoria trabalho como ação transformadora realizada pelo homem. E quando o TCL é a referência territorial não é possível pensar trabalho sem terra e sem olhar para suas características pantanosas na época da chuva e de semiárido na época sem chuva.

Figura 22 – Vista aérea do TCL - Cajari



Fonte: Banco de Dados/ Território Campos e Lagos, 2011

Em pesquisa amostral<sup>41</sup> realizada no território sobre o perfil da agricultura familiar é comprovado um grande número de agricultores trabalhando em áreas arrendadas ou em parcerias, sendo algumas dessas áreas encharcadas no período das chuvas e seca, quando elas não acontecem, o que requer uma convivência inteligente com o território para uma produção contínua, como deve ser o procedimento em relação à seca do Nordeste. Afinal, “Combate-se a seca no Nordeste, convivendo com ela” (Leonardo Boff, 2013). “Tentar combater a seca no Nordeste seria como combater a neve na Sibéria” (Suassuna, 2013). A não solução para esses

<sup>41</sup> Pesquisa realizada em 2010-2011 sobre com agricultores para mapear o perfil da Agricultura e subsidiar o PTDRS.

problemas, com aprendizados de convivência inteligente resultam em muitos dos problemas postergados no Brasil, cujas soluções outros países já apontavam há séculos.

Tabela 19 – Disponibilidade do solo em municípios do TCL

Municípios	Respondentes	Área própria	Área em parceria	Área arrendada	Área em condomínio	Outro	Sem resposta
São João Batista	122	90	11	25	0	0	4
Viana	148	99	8	11	24	1	5
Matinha	273	213	27	41	0	2	14
São Bento	123	79	15	21	0	1	17
Cajari	148	77	49	10	1	54	0
Arari	187	130	41	6	0	10	0
Vitória do Mearim	124	32	0	94	0	0	0
Palmeirândia	202	114	52	34	0	1	1
São Vicente Ferrer	199	134	2	68	0	0	2
Olinda Nova do Maranhão	222	114	21	28	54	2	10
Pedro do Rosário	136	90	40	9	8	8	3
Penalva	185	63	27	36	1	23	39

Fonte: Instituto Formação /2010

Entre os 2069 entrevistados nos municípios do TCL constatou-se que 57% ocupam área própria; nas áreas em parceria estão 13% dos agricultores; 17% trabalha em área arrendada e em área de condomínio há 4% de ocupação. Isso reforça o que já foi evidenciado em levantamento do cadastro do INCRA, ou seja, a maioria dos trabalhadores não dispõe de terra para o trabalho, pois a mesma pertence a um determinado dono que também não dispõe de documentação regular ou ao próprio estado.

Tabela 20 – Dados de assentamentos no TCL

Municípios	Nº de Pa	Famílias Assentadas	Área (Ha)
------------	----------	---------------------	-----------

	Total	Total	Total	PA Médio	Lote Médio
	93	8.988	182.110	1.958,17	20,26
Arari	7	373	5.144	734,9	13,8
Cajari	1	63	3.818	3.818,0	60,6
Matinha	1	178	1.654	1.654,0	9,3
Olinda Nova do Maranhão	3	159	2.013	671,0	12,7
Palmeirândia	2	750	5.001	2.500,5	6,7
Pedro do Rosário	28	1.108	26.845	958,8	24,2
Penalva	5	377	3.228	645,6	8,6
São Bento	1	28	85	85,0	3,0
São Vicente Ferrer	1	38	79	79,0	2,1
Viana	3	550	8.035	2.678,3	14,6
Vitória do Mearim	13	2.068	40.553	3.119,5	19,6

Fonte: Instituto Formação /2010

Dados mais recentes do ano de 2010 mostram como segue se realizando de forma muito lenta a questão da regularização fundiária em municípios do TCL. E muitos dos problemas existentes afetam as comunidades quilombolas do território.

Quadro 23 – Dados de Comunidades Quilombolas no TCL

UF	Município	Código do IBGE	Comunidade	Situação	DATA
MA	Cajari	2102507	Bolonha	Certificada	28/07/06
MA	Cajari	2102507	Camaputua	Certificada	24/03/06
MA	Cajari	2102507	Santa Maria	Certificada	16/04/07
MA	Matinha	2106508	Carangueijo	Certificada	02/03/07
MA	Matinha	2106508	São Francisco	Certificada	06/07/10
MA	Matinha	2106508	Tanque de Valença	Certificada	11/05/11
MA	Olinda Nova do Maranhão	2107456	Olho D'Água/Treze de Maio	Certificada	22/12/11
MA	Olinda Nova do Maranhão	2107456	Caldo Quente	Certificada	05/03/08
MA	Olinda Nova do Maranhão	2107456	São Benedito dos Carneiros	Certificada	17/06/11
MA	Penalva	2108306	Gapó	Certificada	22/12/11
MA	Palmeirândia	2107605	Cruzeiro	Certificada	04/08/2008
MA	Pedro do Rosário	2108256	Santo Inácio	Certificada	10/02/11
MA	Penalva	2108306	Caminho Novo	Certificada	13/12/06

MA	São Bento	2110500	Guarapiranga	Certificada	27/04/10
MA	São Bento	2110500	Macajubal	Certificada	27/04/10
MA	São Vicente Ferrer	2111706	Canta Galo I	Certificada	17/06/11
MA	São Vicente Ferrer	2111706	Charco	Certificada	24/03/10
MA	São Vicente Ferrer	2111709	Santa Rosa	Certificada	27/04/10

Fonte: Fundação Cultural Palmares/2011

Abaixo seguem demandas sociais desses descendentes de negros, índios e brancos que habitam o TCL e trabalham na pesca ou na agricultura de subsistência.

Tabela 21 – Demanda Social / MDA

Território 141 - Campos e Lagos – MA					
Município	Agricultores Familiares (1)	Famílias Assentadas (2)	Pescadores	Terras Indígenas	Quilombolas
Arari	1.415	503	2.257	0	0
Cajari	1.993	167	1.060	0	3
Matinha	1.903	182	1.183	0	0
Olinda Nova do Maranhão	2.507	148	105	0	0
Palmeirândia	1.897	751	325	0	0
Pedro do Rosário	1.100	1.116	95	0	0
Penalva	2.676	389	527	0	1
São Bento	2.056	28	626	0	0
São João Batista	2.117	0	493	0	0
São Vicente Ferrer	2.152	38	0	0	0
Viana	3.084	638	877	0	0
Vitória do Mearim	1.091	2.094	1.461	0	0
Total Território	23.991	6.054	9.009	0	4

Fonte: MDA, 2010

Esses dados fazem parte da pesquisa sobre o perfil da agricultura familiar e sobre necessidades sociais no TCL que subsidiaram a elaboração do seu PTDRS. Seguem abaixo os principais pontos aglutinadores desse PTDRS.

Tem como base inicial a promoção da organização dos agricultores familiares na produção, beneficiamento e industrialização de alimentos com base agroecológica e do desenvolvimento de outras atividades econômicas decorrentes das potencialidades emergentes deste território, na geração de emprego, aumento da renda familiar e de outros projetos que possibilitem a permanência dos jovens, como condicionante ao desenvolvimento sustentado deste território. Entre essas outras atividades produtivas podem ser

destacadas: o turismo, o artesanato, o processamento de alimentos e a produção cultural. (TCL, 2012)

De acordo com o PTDRS do TCL a cultura, as tradições e a alimentação são fatores comuns entre sua população, no entanto, são os campos, os lagos e os babaçuais que constituem elementos de uma identidade comum de seus moradores e o elo de integração que orienta a proposta territorial desse Plano.

Para a elaboração de nosso Plano têm sido consideradas as diferenças, especificidades, potencialidades, organização e interesses de cada município, que no seu conjunto de propostas e na referência territorial dos lagos, consolidam esta região como um território integrado ao projeto de desenvolvimento sustentável. (TCL, 2012)

As propostas do PTDRS levaram em consideração as condições históricas existentes no território, no que diz respeito:

- a) à composição e efetivo exercício dos poderes executivo, legislativo e judiciário;
- b) ao grau de organização da sociedade civil;
- c) à configuração dos processos produtivos nos diversos setores da economia do município;
- d) à qualidade dos serviços públicos derivados das políticas sociais implementadas;
- e) ao processo de definição das prioridades de investimento do poder público, em ações indutivas para o desenvolvimento dos setores da economia, que sejam mais favoráveis à produção de trabalho e renda, para a maioria da população.

As reflexões realizadas pelo CODETER Campos e Lagos, embasadas em reflexões feitas na região desde o início das ações em 2003, coordenadas pelo Portal da Educação da Baixada, Instituto Formação e depois agregada por organizações como Fóruns da Juventude, Porteira da Agricultura e Agência de Desenvolvimento Sustentável levaram à inferência e a sistematização dos seguintes aprendizados:

I - O desenvolvimento da economia de base está comprometido pela existência de um território em que se verifica a manutenção de latifúndios e de criação de gado extensivo, sem que seja feito investimento pelos grupos que detém a renda no município em atividades produtivas expansivas, capazes de absorverem o trabalho de um percentual significativo da população local, ou seja, não há investimento na geração de emprego na área produtiva.

II – O búfalo, por exemplo, nunca foi criado da forma adequada de modo a gerar carne, leite e derivados processados no território, como ocorre no interior de São Paulo. Ao contrário, sua criação extensiva nos campos naturais, provoca depredação ao meio ambiente e combate à sua permanência no território.

III – O Turismo, quando existe não deixa dinheiro nas cidades, como ocorre em Arari, durante o Surf, na Pororoca.

IV – As feiras precisam ser dinamizadas e apoiadas, bem como os quintais produtivos, os pomares caseiros e os açudes de peixe que constituem circuitos que alimentam feiras e produção de alimento processado e beneficiado.

V – Os resíduos precisam ser coletados e reciclados.

VI – Tudo o que o território proporciona precisa ser processado e beneficiado: pescados, mel, argila, etc.

VII - A água potável precisa chegar a todas as famílias.

VIII – As políticas de educação, saúde e moradia precisam ser focadas também no âmbito do território, sem negar aos estudantes conteúdos básicos da educação brasileira.

IX - Os jovens, enquanto protagonistas principais de processos de mudança devem ser priorizados nos programas de formação de lideranças locais, para que possa se garantir uma participação mais efetiva da população no debate permanente sobre as políticas públicas e o desenvolvimento da economia de base. (Instituto Formação, 2011)

Um aspecto de grande importância nesse território é o do envolvimento dos jovens.

Todo território que se desenvolve precisa da juventude. São eles, os jovens, que poderão compreender e concretizar novas perspectivas de desenvolvimento local, mediante processos de organização de circuitos produtivos, cuja base seja as células de produção, comercialização, consumo e distribuição socializada de renda, para reinvestir em atividades produtivas, fortalecendo as ações exitosas, e, também, elevando a qualidade de vida de todos os cooperativados. (Instituto Formação, 2010).

O PTDRS do TCL visa a animação econômica, a revitalização e a valorização do espaço rural e das atividades da agricultura familiar, que tem nos agricultores familiares, na participação organizada dos jovens, dos moradores representados pelas entidades sociais organizadas, seus principais e verdadeiros protagonistas.

O foco inicial pensado tem sido o da produção primária com base agroecológica, agregação de valor, processamento, beneficiamento e turismo, e na sequência, projetos em atividades econômicas associativas não agrícolas no espaço rural.

O Plano fundamenta-se em três eixos básicos: associativismo, organização e protagonismo local. A meta é que mediante o plano seja consolidada a rede de colaboração de entidades do território, que exercitem de forma permanente o ciclo de planejamento e realização de projetos, com resultados positivos no curto prazo, junto aos agricultores orgânicos e, no médio e longo prazo venham a refletir e melhorar as condições da qualidade de vida de toda a população deste território (PTDRS TCL, 2012).

Os moradores representados no seu Colegiado vislumbram com o conjunto de ações que podem ser realizadas se conseguirem desenvolver tudo o que eles têm proposto alcançar:

1. População respeitada em suas diversidades de gênero, geração, étnico-raciais, sexo, deficiências, crenças.
2. População com educação básica em escolas adequadas.
3. Território Campos e Lagos (TCL) com produção agroecológica e segurança alimentar.
4. Formação profissional em nível básico, técnico, tecnológico e superior.
5. Pesquisa, assistência técnica e extensão rural para agricultores familiares na perspectiva agroecológica.
6. Redes de comercialização e distribuição de alimentos e produtos da agricultura familiar.
7. Agroindústrias de processamento e beneficiamento como dinamizadoras da produção e agregadoras de valor à produção local.
8. Água potável e disponível para consumo e produção 12 meses ao ano.
9. Saneamento básico e moradias saudáveis.
10. Garantia de saúde preventiva e curativa.
11. Construção e manutenção permanente de vias de acesso às propriedades.
12. Acesso às mídias, tecnologias e meios de comunicação e informação.
13. Acesso à arte, cultura, esportes e ao lazer.
14. Organizações Políticas e Sociais fortalecidas.
15. Gestão territorial compartilhada

Esse plano está organizado em eixos, objetivos estratégicos, programas e projetos. Os eixos aglutinadores são:

1. Produção para geração de renda no Território Campos e Lagos (TCL), em atividades da agricultura familiar e de seu entorno produtivo.
2. Conservação e uso racional dos campos, rios e lagos do território.
3. Conservação e uso racional das matas do território.

Quadro 24 – Eixo aglutinador 1 – Produção para geração de renda no TCL

LINHAS DE AÇÃO	PONTOS FORTES (Potencialidades)	PONTOS FRACOS (Limitações)	O QUE AINDA PRECISAMOS CONHECER (Diagnóstico)	PROJETOS PROPOSTOS
Dinamização da produção de alimentos para sustentabilidade e comércio local.	Grande população residente na área rural. Trabalhadores interessados. Jovens formados em cursos de agroecologia em Centros de Ensino Médio. Muitas organizações sociais envolvidas	Pouca estruturação das Secretarias de Agricultura. Falta de assistência técnica e investimentos na dinamização e estruturação dos circuitos. Crédito. Falta de terra regularizada.	Técnicas de cultivo e criação. Produção de mudas.	Mapeamento e resgate das sementes crioulas Quintais produtivos (em redes) Pomares Caseiros (em redes) Construção de estradas de acesso para fluxo de alimentos. Regularização fundiária das terras do território. Ampliação de linhas de crédito fundiário para

	no processo: de mulheres, trabalhadores, jovens.... Área de rios.	Falta reter a água das chuvas em açudes construídos adequadamente. Política continuada (sem interrupção) de dinamização econômica da agricultura familiar. Fluxo e comercialização de alimentos.		aquisição de terras. Titulação de novas áreas quilombolas as demarcadas e outras a serem reconhecidas. Centros de Ensino Médio Integrado – pontos de desenvolvimento de território – ensino, pesquisa e extensão em nível médio. EJA Profissionalizante – formação profissionalizante em nível básico.
Fortalecimento da produção de alimentos para comercialização fora do território.	Grande população residente na área rural. Trabalhadores interessados. Jovens formados em cursos de agroecologia em Centros de Ensino Médio. Muitas organizações sociais envolvidas no processo: de mulheres, trabalhadores, jovens.... Área de rios.	Pouca estruturação das Secretarias de Agricultura. Falta de assistência técnica e investimentos na dinamização e estruturação dos circuitos. Crédito. Falta de terra regularizada. Falta reter a água das chuvas em açudes construídos adequadamente. Política continuada (sem interrupção) de dinamização econômica da agricultura familiar. Fluxo e comercialização de alimentos.	Processamento de alimentos de origem vegetal e animal.	Rizicultura e criação de patos em médias e pequenas propriedades Mapeamento de espécies da mandioca e implantação de viveiro de mudas para melhoramento genético Criação de animais de pequeno e médio porte para corte
Fomento ao Turismo Rural, Ecológico e de base comunitária.	Beleza dos campos e lagos. Roteiros de turismo de base comunitária estruturados. Outros roteiros de turismo convencional em discussão.	Infraestrutura de estradas, transportes, hospedagens, alimentação.	Conteúdos relacionados com hospedagem, alimentação. História para Guias turísticos. Resgate da história oral de Guardiães da memória.	Polo de turismo ecológico e de base comunitária Manejo e tratamento de resíduos sólidos (coleta, compostagem, processamento, formação de coletores e da sociedade – com autossustentabilidade)

Apoio ao processamento de alimentos de origem vegetal e animal.	Grande população residente na área rural. Trabalhadores interessados. Jovens formados em cursos de agroecologia em Centros de Ensino Médio. Muitas organizações sociais envolvidas no processo: de mulheres, trabalhadores, jovens.... Área de rios.	Pouca estruturação das Secretarias de Agricultura. Falta de assistência técnica e investimentos na dinamização e estruturação dos circuitos. Crédito. Política continuada (sem interrupção) de dinamização econômica da agricultura familiar. Fluxo e comercialização de alimentos.	Processamento de alimentos de origem vegetal e animal.	Agroindústrias familiares (beneficiamento e processamento)
---	--	---	--	--

Fonte: Instituto Formação/TCL 2012

Quadro 25 – Eixo aglutinador 2 – Conservação e uso racional dos campos, rios e lagos no TCL

LINHAS DE AÇÃO	PONTOS FORTES (Potencialidades)	PONTOS FRACOS (Limitações)	O QUE AINDA PRECISAMOS CONHECER (Diagnóstico)	PROJETOS PROPOSTOS
Manejo adequado dos recursos hídricos, com especial atenção à captação e retenção da água das chuvas e combate ao uso de agrotóxicos.	Jovens mobilizados. Jovens formados em cursos de agroecologia e gestão ambiental em Centros de Ensino Médio. Muitas organizações sociais envolvidas no processo: de mulheres, trabalhadores, jovens.... Área de rios e babaquais.	Pouca estruturação das Secretarias de Agricultura. Desmatamentos. Queimadas para roça do toco. Falta de controle das áreas de babaquais. Rios assoreando. Muito lixo espalhados nos campos e ruas das cidades. Falta reter a água das chuvas em açudes construídos adequadamente. Política continuada (sem interrupção) de dinamização econômica da agricultura familiar. Poluição de campos	Gestão do meio ambiente. Produção de alevinos para repovoamento.	Limpeza dos campos, rios e lagos. Recuperação de fontes e mananciais aquíferos. Implantação de cisternas rurais. Construção de poços, açudes, barragens e diques para conservação de água e criação de peixes. Viveiro para criação de alevinos. Povoamento de rios, lagos e açudes.

		e rios com agrotóxicos. Destruição dos campos naturais pelos bubalinos.		
Fortalecimento das estruturas e da capacidade de gestão e monitoramento dos recursos naturais.	Jovens mobilizados. Jovens formados em cursos de agroecologia e gestão ambiental em Centros de Ensino Médio. Muitas organizações sociais envolvidas no processo: de mulheres, trabalhadores, jovens. Área de rios e babaquais.	Pouca estruturação das Secretarias de Agricultura. Desmatamentos. Queimadas para roça do toco. Falta de controle das áreas de babaquais. Rios assoreando. Muito lixo espalhados nos campos e ruas das cidades. Falta reter a água das chuvas em açudes construídos adequadamente. Política continuada (sem interrupção) de dinamização econômica da agricultura familiar. Poluição de campos e rios com agrotóxicos. Destruição dos campos naturais pelos bubalinos.	Produção de mudas de árvores nativas e frutíferas. Reflorestamento. Energias renováveis.	Capacitação e Educação ambiental Energias renováveis em propriedades da agricultura familiar.
Saneamento e controle ambiental dos entornos dos mananciais e onde estão aglomerados populacionais rurais.	Jovens mobilizados. Jovens formados em cursos de agroecologia e gestão ambiental em Centros de Ensino Médio. Muitas organizações sociais envolvidas no processo: de mulheres, trabalhadores, jovens.... Área de rios e babaquais.	Pouca estruturação das Secretarias de Agricultura. Desmatamentos. Queimadas para roça do toco. Falta de controle das áreas de babaquais. Rios assoreando. Muito lixo espalhados nos campos e ruas das cidades. Falta reter a água das chuvas em açudes construídos adequadamente. Política continuada (sem interrupção) de dinamização econômica da	Produção de mudas de árvores nativas e frutíferas. Reflorestamento.	Reflorestamento e revitalização das áreas degradadas às margens dos rios. Campanha educativa articulando saúde, educação e agricultura.

		agricultura familiar. Poluição de campos e rios com agrotóxicos. Destruição dos campos naturais pelos bubalinos.		
--	--	--	--	--

Fonte: Instituto Formação/TCL 2012

Quadro 26 – Eixo aglutinador 3 – Conservação e Uso Racional das Terras e Matas no TCL

LINHAS DE AÇÃO	PONTOS FORTES (Potencialidades)	PONTOS FRACOS (Limitações)	O QUE AINDA PRECISAMOS CONHECER (Diagnóstico)	PROJETOS PROPOSTOS
Conversão da agricultura convencional para a agricultura agroecológica e orgânica.	Terra. Rios. Agricultores.	Terras sem titulação e concentradas em poucas mãos. Aumento do agronegócio do arroz com uso de defensivos químicos. Queimadas para roçados.	Agroecologia (ampliar conhecimentos). Defensivos naturais.	Análise e correção de solos – apoio à agricultura familiar.
Manejo adequado dos recursos de solo e da mata com especial atenção ao combate às queimadas e derrubada de árvores das áreas de extrativismo.	Terra. Rios. Agricultores.	Terras sem titulação e concentradas em poucas mãos. Aumento do agronegócio do arroz com uso de defensivos químicos.	Agroecologia (ampliar conhecimentos). Defensivos naturais.	Processamento de produtos com matéria prima a partir do território (áreas extrativistas).
Revitalização das áreas de preservação permanente e reservas legais.	Terra. Rios. Agricultores. Quebradeiras de coco organizadas.	Terras sem titulação e concentradas em poucas mãos. Aumento do agronegócio do arroz com uso de defensivos químicos.	Gestão e preservação de babaçuais. Gestão e preservação de campos naturais.	Viveiro para reflorestamento das áreas de preservação com mudas de palmeiras e árvores frutíferas típicas do território.

Esses projetos foram propostos para superar a miséria com a inserção produtiva e subsidiada dos seus moradores e mediante a preservação das vidas humanas e do meio ambiente onde habitam. A riqueza do TCL é sua biodiversidade e a potencialidade de seus habitantes: jovens, trabalhadores e trabalhadoras nas cidades sede dos municípios, no campo,

nos povoados que configuram esse território.

A pesquisa realizada em 2010 também deu suporte para essas matrizes que estão apresentadas no Plano, que, de fato não se diferencia significativamente do quadro mais geral do Maranhão em que as realidades se assemelham, apesar da diversidade geográfica abordada no início desta tese. Isso porque as questões estruturantes como a distribuição e uso da terra, o acesso ao crédito, a demanda por assistência técnica, a qualificação profissional voltada para o desenvolvimento local, a garantia de acesso aos serviços de qualidade na área da educação, saúde e infraestrutura, são as mesmas que ocorrem nos demais territórios. Variam apenas em grau, para mais ou para menos, no que diz respeito à materialização de políticas públicas em benefício da população, apesar das melhorias no IDHM, sobretudo com aumento de renda e anos estudados na última década. É importante registrar, contudo, que o PTDRS está apenas no papel, não se transformou ainda em projetos. As experiências implantadas no TCL são ainda as que foram fomentadas pela Incubadora de Projetos Produtivos.

## Capítulo 5. Contexto Educacional no Território Campos e Lagos (TCL)

*A educação no TCL precisa sair da caixa que a formata para apenas um tipo de mundo: aquele que vê com naturalidade a existência perpetuada de território desenvolvido e território pobre; há que se aprender a viver bem em tempos de secas e de cheias, planejando a produção em um período para armazenando-a, usufruir em outro período.*

Na área de abrangência do TCL, na Baixada Maranhense, sempre foi notória a ausência de políticas públicas estruturantes, tais como educação, saúde, saneamento básico, esportes, cultura e outras, na perspectiva de desenvolvimento territorial e emancipação de sua população. Para uma região tão antiga na história do estado, com cidades com mais de 200 anos, que já foi considerada celeiro da capital por fornecer alimentos transportados pelos rios e pelo mar, é justo afirmar que o atualmente conhecido Território Campos e Lagos, na Baixada tem sido sugado e abandonado pelos governos do Maranhão há muitos anos. Segundo Lacroix

...a causa fundamental para a conservação de métodos obsoletos no Maranhão, especificamente na Baixada Maranhense, foi a falta de grandes capitais para novos investimentos (1982, p. 28)

Eu diria, acrescentando ao que disse Lacroix, que faltam investimentos na educação que formasse para o desenvolvimento possível (em sua máxima potência), voltado para a emancipação social, cultural e econômica de seus habitantes. Isso geraria conhecimento capaz de reverberar em visão voltada para os investimentos, os empreendimentos, mesmo que no âmbito do mercado. Mas, nem na quantidade e nem no foco houve essa ação estruturante.

Ao findar o período colonial, o Maranhão tinha duas escolas secundárias em São Luis e doze escolas de primeiras letras, sendo quatro dessas na Baixada: Alcântara, São Bento, Guimarães e Viana, duas das quais, no TCL: São Bento e Viana. Em 1829, as aulas régias foram substituídas por vinte e quatro escolas públicas instaladas na província, inclusive oito em municípios da Baixada Maranhense. Em 1835, foram contabilizados na Baixada 650 alunos matriculados nas escolas de primeiras letras, o que correspondia a 1% da população que era de 45.508, sem contar com a população escrava que foi de aproximadamente 25.000 negros (Lacroix, 1982). Naquela época, nenhum escravo tinha essa oportunidade.

Ao longo do século XX o aumento de matrícula continuou, mas gradualmente. Sempre contou com escolas que possibilitavam uma boa formação básica para uma minoria, sobretudo da Igreja Católica e algumas boas escolas públicas, mas com a maioria da população crescendo sem ingresso numa sala de aula, a não ser em parte dos casos em escolas multisseriadas, cujos professores leigos, ao longo de todo o século passado, recebiam salários muito baixos.

Foi a partir da regulamentação da Constituição Federal de 1988 com a LDB/1996, fortalecida pela política de fundos (inicialmente Fundef), cujas regras de financiamento beneficiaram sobretudo os municípios menores, que foram ampliadas as vagas para ingresso no Ensino Fundamental e melhorados os salários dos professores no TCL. No setor educacional, os municípios passaram a apresentar melhorias significativas após essa política de indução de matrículas. Conforme análise de percentuais de participação no resultado que compõe o IDHM esse crescimento ocorreu no período de 1991 a 2000 e mais ainda no período de 2000 a 2010, como se verifica nas tabelas 22 e 23.

Tabela 22 – IDHM Educação – TCL

Municípios	1991	2000	2010
Arari	0,163	0,320	0,546
Cajari	0,093	0,156	0,421
Matinha	0,148	0,331	0,560
Olinda Nova Ma	0,094	0,278	0,531
Palmeirândia	0,092	0,223	0,492
Pedro do Rosário	0,049	0,143	0,415
Penalva	0,109	0,212	0,472
São Bento	0,165	0,319	0,545
São João Batista	0,131	0,275	0,577
São Vicente Ferrer	0,118	0,286	0,541
Viana	0,166	0,327	0,548
Vitória do Mearim	0,142	0,276	0,534

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano, 2013

Tabela 23 – IDHM Educação – TCL

Municípios	1991	2000	2010
	Ensino Médio completo com mais de 18 anos		
Arari	3,51	11,82	29,19
Cajari	2,69	4,59	14,83
Matinha	5,42	15,30	27,09
Olinda Nova Ma	1,60	9,54	20,76
Palmeirândia	4,15	0,82	17,58
Pedro do Rosário	0,00	1,77	8,17
Penalva	1,67	5,72	17,29
São Bento	2,90	10,34	26,20
São João Batista	6,13	6,11	33,66
São Vicente Ferrer	4,29	5,55	21,26
Viana	6,03	11,48	31,21
Vitória do Mearim	3,66	5,24	21,77

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano, 2013

A educação juntamente com a renda e a longevidade foram as dimensões que mais contribuíram para que houvesse crescimento do índice de desenvolvimento humano medido internacionalmente e na tabela 23 é possível ver o avanço do IDHM - Educação. A renda em nível municipal teve um aumento significativo, também provocado pela quase universalização do Ensino Fundamental nos anos 1990 e pelo mecanismo indutor previsto no Fundef de que

cada professor recebesse pelo menos o salário mínimo<sup>42</sup> o que revela o peso dessa área na melhoria do indicador, ainda sem se considerar a sua qualidade e nem o valor real do salário, mas apenas os dados quantitativos.

Tabela 24 – Matrícula por etapas da Educação Básica – 2004 - 2010

Município	Pré-Escolar 2004	Pré-Escolar 2010	E F 2004	E F 2010	E M 2004	E M 2010
Arari	1.699	1.072	7.195	6.328	1.676	1.434
Cajari	975	1.472	5.327	4.144	423	518
Matinha	1.733	1.587	6.175	5.386	1.360	1.497
Olinda Nova	714	542	2.526	2.558	722	925
Palmeirândia	1.181	1.250	4.607	3.978	554	671
Penalva	1.953	1.549	9.368	8.838	1.540	1.795
São Bento	1.849	2.117	10.336	9.107	3.108	2.520
São João Batista	1.155	1.162	5.060	4.395	1.282	874
São Vicente Ferrer	1.278	1.302	5.463	4.068	841	925
Viana	3.023	2.252	11.727	10.998	2.383	2.387
Vitória do Mearim	1.287		9.315		1.666	
Pedro do Rosário	-	1.585		5.587		600

Fonte: IBGE/Cidades 2005/2011

As escolas da área urbana, de um modo geral têm infraestrutura de qualidade média. Ainda existem escolas sem banheiros azulejados, cozinha com instalações inadequadas, salas sem pisos de cerâmica<sup>43</sup>. Não existem na maioria das escolas espaços para bibliotecas, laboratórios e áreas para práticas de esporte e de atividades culturais. Na área rural ainda existem escolas improvisadas, construídas de pau a pique, com um único salão onde funcionam as classes multisseriadas.

<sup>42</sup> Antes do Fundef muitos professores dessa região recebiam menos que o salário mínimo.

<sup>43</sup> Esses dados foram registrados em diagnósticos apresentados pelas Secretarias de Educação durante reuniões do Portal da Educação.

Tabela 25 – Estabelecimentos por etapas da Educação Básica – 2004 – 2010

Município	Pré-Escolar 2004	Pré-Escolar 2010	E F 2004	E F 2010	E M 2004	E M 2010
Arari	64	64	79	84	6	9
Cajari	64	66	68	65	2	2
Matinha	57	57	07	60	3	7
Olinda Nova	24	22	26	26	3	4
Palmeirândia	46	50	51	54	2	4
Penalva	71	79	91	87	4	5
São Bento	67	73	76	78	5	6
São João Batista	70	68	76	72	2	2
São Vicente Ferrer	53	50	55	51	3	5
Viana	84	94	92	102	4	8
Vitória do Mearim	11	46	56	57	3	7
Pedro do Rosário	-	88	-	95		5

Fonte: IBGE/Cidades 2005/2011

Tabela 26 – Docentes por etapa da Educação Básica – 2004 - 2010

Município	Pré-Escolar 2004	Pré-Escolar 2010	E F 2004	E F 2010	E M 2004	E M 2010
Arari	118	42	362	409	85	87
Cajari	75	63	259	242	28	63
Matinha	90	84	315	299	79	84
Olinda Nova	37	33	122	126	45	33
Palmeirândia	64	69	196	261	19	69
Penalva	104	50	386	425	68	50
São Bento	106	113	421	368	196	113
São João Batista	88	48	247	255	54	48
São Vicente Ferrer	83	78	251	203	43	78
Viana	145	82	526	511	99	82
Vitória do Mearim	39	73	338	370	76	73
Pedro do Rosário		70		378		70

Fonte: IBGE/Cidades 2005/2011

Ao lado do aumento na oferta de vagas persistem condições desfavoráveis de funcionamento de parte das escolas em todos os municípios. Embora haja uma reversão gradual de quadros socioeconômico com melhorias perceptíveis no território no que se refere ao aumento da renda, ainda é grande o número de famílias na linha de pobreza o que compromete a condição de saúde, alimentação, moradia e de investimento familiar em educação. Esses fatores influenciam o desempenho escolar das crianças, dada a precária condição de vida da família, sendo ainda elevado o percentual de pais analfabetos ou com

baixo nível de escolaridade, que têm dificuldades para orientarem as tarefas escolares dos seus filhos.

Tabela 27 – IDHM Renda - TCL

Municípios	1991	2000	2010
Arari	0,430	0,507	0,587
Cajari	0,365	0,379	0,456
Matinha	0,349	0,425	0,579
Olinda Nova Ma	0,312	0,417	0,495
Palmeirândia	0,330	0,413	0,488
Pedro do Rosário	0,362	0,377	0,475
Penalva	0,388	0,434	0,519
São Bento	0,431	0,449	0,525
São João Batista	0,363	0,472	0,493
São Vicente Ferrer	0,367	0,424	0,504
Viana	0,390	0,466	0,567
Vitória do Mearim	0,399	0,489	0,540

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano, 2013

Esses dados socioeconômicos não são animadores no sentido de impulsionarem a qualidade da educação. Também quando são avaliados os dados da educação, isoladamente, os mesmos não se revelam de forma consistente, apesar de casos isolados de boas experiências desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação, como poderá ser constatado em análises feitas na segunda parte do texto, mas circunscrito ao ensino médio, educação profissional e EJA e pontualmente.

Ao olhar os dados do Ensino fundamental pode ser verificado que o desempenho dos alunos, principalmente nas séries finais, não é muito positivo. Primeiramente analisei os dados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – MEC, de 2003, quando foi dado início aos projetos analisados. Esses dados foram utilizados por estarem disponíveis nos bancos de dados oficiais do país. Não é foco da pesquisa a avaliação da avaliação feita pelo Governo Federal durante o período.

Tabela 28 - Resultado da avaliação do SAEB – MA- Língua Portuguesa – 4ª serie – EF

Estágio	2001	2003
Muito Crítico	31,9	31,6
Crítico	43,9	43,5
Intermediário	23	23,2
Adequado	1,2	1,7
Total	100	100

Fonte: Mec/Inep 2003

Tabela 29- Resultado da avaliação do SAEB – MA - Matemática – 4ª série – EF

Estágio	2001	2003
Muito Crítico	19,7	17,6
Crítico	54,4	55,8
Intermediário	24,5	25,2
Adequado	1,4	1,4
Total	100	100

Fonte: Mec/Inep 2003

Tabela 30 - Resultado da avaliação do SAEB – MA - Língua Portuguesa – 8ª série – EF

Estágio	2001	2003
Muito Crítico	8,3	6,5
Crítico	30,2	25,5
Intermediário	57,5	63,3
Adequado	4,1	4,7
Total	100	100

Fonte: Mec/Inep 2003

Tabela 31 - Resultado da avaliação do SAEB – Matemática – 8ª série – EF

Estágio	2001	2003
Muito Crítico	13,1	13,8
Crítico	63	63,5
Intermediário	22,8	21,4
Adequado	1,1	1,4
Total	100	100

Fonte: Mec/Inep 2003

Tabela 32 – Resultado da avaliação do SAEB – Língua Portuguesa – 3ª série – EF

Estágio	2001	2003
Muito Crítico	7	2,2
Crítico	47,6	39,8
Intermediário	42,6	54,2
Adequado	2,8	3,8
Total	100	100

Fonte: Mec/Inep 2003

Tabela 33 - Resultado da avaliação do SAEB – Matemática – 3ª série – EM

Estágio	2001	2003
Muito Crítico	7,6	8,4

Crítico	73	64,2
Intermediário	16,4	22,4
Adequado	3	5
Total	100	100

Fonte: Mec/Inep 2003

Algumas alterações desse quadro foram se dando ao longo da década apontadas em novas avaliações e no IDHM. Em 2005, foi criado o IDEB, pelo MEC com o objetivo de medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O índice utiliza escala de zero a dez pontos e é medido a cada dois anos. O objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, chegue à nota seis em 2021 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

A avaliação foi criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar, ou seja, as taxas de aprovação, reprovação e abandono; e médias de desempenho na Prova Brasil e no Saeb.

A Prova Brasil (censitária) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (amostral) são avaliações de sistema em larga escala, que avaliam alunos de 4ª e 8ª série e do 5º e 9º ano do EF e 3º ano do EM das escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Essa avaliação é um teste de Leitura e Matemática para turmas de quarta e oitava séries (ou quinto e nono anos) do EF. Os alunos do EM fazem o SAEB, avaliação por amostra, que também indica habilidades em Língua portuguesa e matemática.

Considerando o universo de referência, as avaliações oferecem resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil. Os alunos são avaliados nas competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, bem como suas características individuais e trajetória escolar, por meio de questionário socioeconômico.

Essas avaliações são criticadas por muitos especialistas e defendidas por outros, de acordo com o entendimento de sua importância, variando as opiniões dentro do mesmo campo ideológico. Segundo os governos elas possibilitam um conhecimento das escolas de suas redes para que, conscientes dos erros e acertos, possam planejar e efetuar políticas públicas com mais precisão, além de avaliarem a qualidade do ensino ministrado nas escolas de forma que cada unidade escolar receba o seu resultado de modo a contribuir para o desenvolvimento de

uma cultura avaliativa que estimule a melhoria da qualidade e universalização da educação brasileira.

Dados divulgados pela Secretaria de Estado da Educação revelam que o Maranhão superou as metas na educação propostas pelo MEC para serem alcançadas em 2009, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os índices educacionais demonstraram avanço na qualidade da educação em todas as etapas da Educação Básica.

Os números desse índice no Maranhão têm superado algumas das expectativas do MEC, mas continuam abaixo do desejado para um sistema de qualidade. Em 2009, os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental alcançaram a média de 3,9. O estado ultrapassou a meta para o ano de 2009, de 3,3, e a projeção para 2011, que era de 3,7.

A mesma constante foi seguida pelos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, que obtiveram média de 3,6, quando a meta era de 3,2 para 2009 e de 3,5 para 2011. O Ensino Médio, acompanhando o desenvolvimento da educação estadual, também superou o esperado e alcançou média de 3,2, ficando acima da projeção que era de 2,9 para 2009 e de 3,0 para 2011.

Segundo os resultados da Prova Brasil/SAEB, as escolas da Rede Estadual de Ensino também avançaram em todas as etapas da Educação Básica. A meta para 2009 nas séries iniciais do Ensino Fundamental era de 3,6 e o resultado foi a média 4,0, alcançando a meta de 2011. Nas séries finais (5ª a 8ª série/ 9º ano), os alunos da rede obtiveram 3,6, quando a meta era de 3,4. No Ensino Médio, a projeção era de 2,6, e os estudantes alcançaram a média de 3,0. A Supervisão de Avaliação Educacional (Suave) diz que foram avaliadas, em 2009, 3.098 escolas, 213.399 alunos nos 217 municípios, incluindo zona rural (Ascom/Seduc, 2009).

Dados da PNAD 2009 revelam os seguintes cenários, de acordo com metas de atendimento, desempenho e conclusão para Brasil, Nordeste e Maranhão:

Tabela 34– Meta Atendimento

	4 a 6 anos	7 a 14 anos
Maranhão (2010)	90,60%	96,30%
Região Nordeste (2010)	89,50%	96,80%
Brasil (2010)	85,00%	96,90%

Fonte: Resultados preliminares da amostra do Censo Demográfico 2010 - Sidra/IBGE

Tabela 35 – Meta Desempenho

	4ª/5º EF - Port.	4ª/5º EF - Mat.
Maranhão (2009)	15,00%	11,90%

Região Nordeste (2009)	23,80%	20,00%
Brasil (2009)	34,20%	32,60%

Fonte: SAEB/INEP

Tabela 36 - Meta Conclusão

	Jovens de 16 anos que concluíram o EF	Jovens de 19 anos que concluíram o EM
Maranhão (2009)	55,50%	34,90%
Região Nordeste (2009)	49,10%	37,10%
Brasil (2009)	63,40%	50,20%

Fonte: PNAD/IBGE

Fica evidenciado por esses dados o significativo número, acima da média no Brasil e Nordeste relativo ao atendimento, porém muito baixo em relação ao desempenho e também baixo em relação à conclusão. Uma das questões avaliadas no TCL para esse nível de qualidade está relacionada com a formação dos professores, uma vez que nas duas últimas décadas ocorreram programas de formação continuada (PCN em Ação entre outros) e inicial de professores, estes últimos, em nível superior, com cursos destinados aos docentes do EF, o que criou uma expectativa de um cenário mais favorável no que diz respeito à dimensão qualitativa do ensino.

No entanto, vem ocorrendo, em grande medida, um aproveitamento parcial dos cursos de licenciatura, pois, apesar de serem oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior do Estado do Maranhão (UFMA, UEMA, IFMA) e pagos, em parte, pelas Prefeituras Municipais, o seu funcionamento nem sempre tem ocorrido com as melhores condições. Estão organizados, quase sempre, de acordo com os dados do Portal da Educação (2008) nos seguintes formatos:

- a. na modalidade de oferta das disciplinas, em regime intensivo e precário, realizadas de forma concentrada, com um total de 16 horas-aulas, nos finais de semana, após uma semana de trabalho dos professores em suas salas de aula das escolas públicas dos municípios;
- b. na modalidade de cursos intensivos e sequenciados durante os períodos de férias dos professores;
- c. na modalidade de cursos realizados através dos equipamentos utilizados em Ensino a Distância (EAD).

Embora seja possível considerar que os professores incorporam novos conteúdos e novas estratégias de trabalho ao participarem desses cursos, existe um comprometimento da

qualidade da sua formação, que se realiza sem que estejam articuladas as três dimensões do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Também não são garantidas as oportunidades de acesso a um conjunto de recursos, tais como bibliotecas, videotecas e centros de informática, para uso de novas tecnologias da comunicação e nem uma orientação para que sejam feitas conexões reais entre teoria e prática, dando sentido ao que experimenta conectado com o que estuda e conhece de sua sala de aula, ao que já tem como conhecimento acumulado e ao que precisa alcançar para expandir conhecimento consolidado e/ou preencher lacunas de conhecimento fragmentado. Acrescento a isso, o alto grau de desgaste físico e emocional dos professores matriculados nesses cursos, por serem obrigados a jornadas contínuas de trabalho e de estudo sem interrupção, nem mesmo no período de férias. E isso ocorre durante vários anos seguidos.

Por outro lado, as condições de trabalho dos professores são limitadas tanto pela infraestrutura, quanto pelo salário ainda baixo o que o impulsiona a buscar outras formas de contrato que os obriga a realizar jornadas de ensino em muitas escolas ao mesmo tempo para garantirem a sua sobrevivência.

No TCL é comum a situação de trabalho dos “professores-itinerantes” que viajam entre os municípios dando aula cada turno em uma cidade diferente. Como as distâncias são pequenas entre esses municípios, os professores fazem concurso ou seletivo para a rede de escolas municipais de duas e até três cidades. Também ocorre na segunda etapa do EF e do EM a lotação de professores em outras licenciaturas que não aquela para a qual estudou e na qual se preparou um pouco mais.

É sabido que os reflexos dessa formação e dessa prática pedagógica precarizada poderão produzir impactos sobre o rendimento escolar das salas de aula do EF e do EM, criando possibilidades de fortalecimento de um círculo vicioso, em que se constatam alunos sem domínio da linguagem escrita, dos elementos básicos de aritmética e cálculo, e, principalmente, com grande deficiência no processo de elaboração do conhecimento que lhe é transmitido de forma fragmentada e descontextualizada.

A realização de concursos públicos e a criação de planos de cargos e salários constituem uma demanda permanente e fundamental para que os professores possam obter condições adequadas de trabalho e de salário. Somente assim poderá vir a ser respeitado o critério de atribuição de carga horária para o ensino das disciplinas para as quais tenham sido

habilitados, incluindo-se também a previsão das horas de trabalho destinadas ao planejamento e à avaliação.

## PARTE II – PROJETOS EDUCATIVOS NO TERRITÓRIO CAMPOS E LAGOS PARA O DESENVOLVIMENTO SPOCIOECONÔMICO

*Desenvolvimento  
é uma palavra longa na hora de escrever  
e para fazer com que seja percebido  
é mais longo e lento esse processo.  
Ailton Barros, Fórum da Juventude de Arari, MA.*

### Capítulo 6. CIP<sup>44</sup> Jovem Cidadão

O Projeto Jovem Cidadão foi construído e desenvolvido na Baixada Maranhense/TCL, gradativamente, mediante uma ampla rede de aliados endógenos e exógenos a esse território. De início, em 2003, foi concebida uma ideia pelo Instituto Formação, que ao ter recursos para um primeiro ano de ação aportado pela Fundação Kellogg teve a parceria do Portal da Educação na sua implantação.

Desde as primeiras ações envolveu a juventude tanto no seu direcionamento e coordenação como também enquanto público preferencial para a concepção e encaminhamento das estratégias definidas. Fez parte do conjunto de sujeitos desse projeto diversas organizações da sociedade civil, governos municipais e os financiadores locais e externos.

O que orientava e ainda orienta a nossa ação no TCL é a possibilidade de com o que fazemos melhorar a vida das pessoas, onde elas vivem, de modo a se envolverem a partir de processos de mobilização e de formação (em diferentes conteúdos) como sujeitos de um processo permanente de formação e de criação de alternativas voltadas para o desenvolvimento sustentável das cidades e para a melhoria da educação ofertada nos municípios desse

---

<sup>44</sup> Conjunto Integrado de Projetos.

território, acreditando que o processo educacional é uma das possibilidades de transformação da escassez “abundantemente” ali presente. (Instituto Formação, 2012)

A ideia que movia esses sujeitos, sobretudo os do próprio território era a de que através da transformação das pessoas, as mesmas poderiam melhorar suas realidades, mesmo dentro do sistema econômico vigente, a partir de cada potencialidade existente até aquela que nem sempre era percebida à primeira vista, mas detectada com o olhar refinado de quem se compromete e de quem estuda e pesquisa o seu entorno.

Essa forma de pensar levou à concepção e realização de diferentes projetos sob o guarda chuva do nome CIP Jovem Cidadão, cuja história conta com muitos registros, sendo que apenas alguns deles eu usarei nesta parte do meu texto. De todo modo, vale de início resgatar o fato de que o termo CIP é agregado posteriormente ao projeto, no âmbito de uma rede denominada comunidade de aprendizagem<sup>45</sup> proposta pelo escritório da Kellogg no Brasil. O primeiro esboço elaborado pelo Instituto Formação foi denominado apenas Projeto Jovem Cidadão.

Hoje quando pesquisamos na internet encontramos muitos projetos jovens cidadãos, mas quando pensamos esse nome não encontramos o mesmo nas pesquisas que fizemos e nem fizemos pesquisas para cunhar um nome; a ideia nossa era articular o sujeito jovem com a ideia de cidadania, sobretudo no aspecto da participação em defesa de direitos, mas também na proposição de alternativas. Em 2003, quando o projeto iniciou era resultado dessa ideia do Instituto Formação enviada à Diretoria da Fundação Kellogg<sup>46</sup> no Brasil, e, posteriormente, negociada com a mesma Fundação em formato de projeto. Mesmo sendo a proponente (Instituto Formação) uma organização muito jovem, a Kellogg, através de seu Diretor no Brasil Andrés Thompson e os consultores dessa organização no país, em reunião na nossa sede em São Luis quando nos visitaram pela primeira vez decidiram confiar na nossa capacidade de colocar em “operação” o que estava sendo proposto<sup>47</sup>. Ficou acordado, contudo, que o primeiro momento seria o financiamento de um processo de construção coletiva de um projeto em municípios da Baixada

---

<sup>45</sup> A ideia central da proposta de construção de uma comunidade de aprendizagem entre os CIPs apoiados pela Fundação W. K. Kellogg no nordeste é que se estabeleça uma relação de interdependência e reforço entre quatro fatores fundamentais: a) a experiência advinda da prática dos projetos, das instituições e das pessoas; b) construção de uma teoria sobre a ação dos projetos; c) construção de capacidades nas organizações para enfrentar os desafios dos territórios; socialização das aprendizagens realizadas. (Nascimento, 2009, p. 160)

<sup>46</sup> W K Kellogg é uma fundação americana.

<sup>47</sup> Mediante o pouco tempo de criação do Instituto Formação e de seu histórico pequeno em arrecadação de fundos para projetos de sua autoria e execução, a organização propôs parceria com a Associação de Saúde da Periferia (ASP), que nos anos 1990 tinha desenvolvido o projeto “Construindo Qualidade em Escolas Públicas na Zona Rural de São Luis”, também apoiado pela Fundação Kellogg. A Fundação Kellogg concordou com essa medida, pois tinha considerado boa e oportuna (de acordo com suas novas diretrizes e prioridades) a ideia apresentada pela organização maranhense para o trabalho na Baixada.

Maranhense envolvendo nesse processo sujeitos do território. A proposta tanto do Formação quanto da Kellogg era que o resultado dessa construção fosse impactante no desenvolvimento das pessoas e de seu território, com ações a médio e longo prazo.

Ao mesmo tempo em que tínhamos enviado essa ideia para a Fundação Kellogg, o UNICEF nos procurou para realizar um projeto para jovens. A partir dessa demanda fizemos a pesquisa sobre ensino médio e educação profissional, que posteriormente origina o CEMP. (Instituto Formação, 2012)

Em livro de 2009 publicado sobre as experiências similares à do CIP Jovem Cidadão<sup>48</sup> que foram apoiadas pela Fundação Kellogg no período de 2003 a 2008, Andrés Thompson, então diretor dessa fundação americana no Nordeste Brasileiro escreve que a decisão em investir em projetos de desenvolvimento territorial nasceu de uma ampla discussão interna iniciada em 1998.

É senso comum que nenhuma estratégia isolada é suficiente para enfrentar a pobreza, a desigualdade, a degradação ambiental, a discriminação e o autoritarismo. Os processos de desenvolvimento têm necessariamente que articular várias dimensões da realidade. Daí que o termo “desenvolvimento sustentável” tem se tornado comum, uma etiqueta que cobre, para definir em termos muito amplos, um esforço complexo, multifacetado, sistêmico e sustentado para levar condições melhores de vida a seres humanos, em particular aos desassistidos e em desvantagens.

(...)

Mesmo sem ter respostas totalmente claras às perguntas iniciais, chegamos às primeiras grandes decisões. (Thompson, 2009, 32)

Entre as decisões tomadas estava a de investir em projetos de combate à pobreza, a partir de múltiplos enfoques, com diferentes projetos integrados de desenvolvimento local que envolvesse a juventude. “(...) Os critérios de eleição de microrregiões e de projetos constituíram um processo inicialmente muito subjetivo e baseado mais nas relações de confiança entre a Fundação W. K. Kellogg e os antigos parceiros (...)”. (Mesquita, 2009, p. 68).

---

<sup>48</sup> Para a Kellogg a origem dos CIP, mesmo que sem uso dessa nomenclatura se deu em 2001, com as alianças estabelecidas para o desenvolvimento local por três grandes organizações oriundas no mundo empresarial: Fundação W K Kellogg, Fundação Odebrecht, Instituto Ayrton Senna e um Banco Público, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. Nascia ai a Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável no Nordeste, implantada na Bahia, Pernambuco e Ceará, mas especificamente no Baixo Sul da Bahia; Bacia do Goitá; Médio Jaguaribe. Dessas três apenas a experiência da Bahia não permaneceu no momento posterior dos CIP; foram acrescentadas na área de prioridade de apoio da Kellogg uma experiência em Natal (Fórum Engenho dos Sonhos); outra experiência localizada no entrono da foz do Rio Jaguaribe (Desenvolver); e Baixada Maranhense (Jovem Cidadão). Em um terceiro momento, fomentado pela Kellogg a partir das experiências existentes então, cujo formato do Jovem Cidadão era o que mais referenciava foram apoiados outros projetos, únicos que já nasceram com o nome de CIP: CIP Aliança Mandu, em Parnaíba – PI; CIP Atores, no Agreste da Paraíba; CIP Girassol, no município Boca da Mata, AL. (Mesquita, 2009, p. 66-68)

De acordo com relatórios do Instituto Formação (2008),

A Fundação Kellogg estava replanejando suas diretrizes para a América Latina e tinha definido aspectos que convergiam com o que decidimos fazer em Assembleia realizada no primeiro semestre de 2003. Nesse sentido, similar ao que estávamos fazendo outras organizações também o estavam. Algumas dessas organizações vinham de experiências anteriores de um projeto denominado Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável no Nordeste, como o caso do SERTA (PE) e Instituto Elo Amigo (CE). Outras enviaram projetos, sem saber *a priori* dessa nova política da Kellogg e foram apoiadas, como nosso caso. Houve ainda apoio a organizações por terem parcerias pontuais e contatos com a Kellogg, como Engenho dos Sonhos (RN) e Desenvolver (CE).

Todas se reuniam numa Comunidade de Aprendizagem e intercambiavam ideias e saberes. Como elas estavam desenvolvendo diferentes projetos dentro de um mesmo guarda chuva, quase todos com o mesmo objetivo geral, cunharam o termo Conjunto Integrado de Projetos. Daí nasce a ideia dos CIP, sigla dessa definição. No nosso caso já nascemos mesmo sem nos autodenominarmos como tal um CIP porque o começo desse projeto foram dois projetos integrados: a pesquisa e a construção do grande projeto Jovem Cidadão, ambos sendo desenvolvidos no período de julho de 2003 a junho de 2004.

Um quarto bloco de organizações foi escolhido estrategicamente pela Kellogg de acordo com sua localização e potencialidade e tiveram lideranças de organizações locais participando de um processo de formação já com a ideia formatada de CIP desde a origem do projeto que elaboraram. Foram dessa forma estruturados os CIP Mandu, Atores e Girassol.

Especificamente o CIP Jovem Cidadão tem seu marco zero em julho de 2003 com dois projetos iniciais: o Projeto Jovem Cidadão, apoiado pela Fundação Kellogg e o Construindo com Adolescentes e Jovens um Novo Ensino Médio e Educação Profissional, apoiado pelo UNICEF.

As ações dos dois projetos foram desencadeadas pelo Instituto Formação e desde o início executadas em parceria com o Portal da Educação da Baixada. Ano a ano novos sujeitos foram alicerçando e construindo essa história na Baixada/TCL, com muitos desafios e também verdadeiras conquistas. (Vânia Monteles, 2012).

O desafio de pensar uma proposta de desenvolvimento territorial para uma região com baixos indicadores sociais levou-os a refletir sobre a necessidade de discutirem um conjunto de políticas públicas essenciais para que alcançassem os objetivos prospectados.

No marco zero desse processo, em 2003, em diálogo com jovens de dez municípios da região, foi lhes propostos que redirecionassem o seu olhar alcançando e auscultando o mundo circundante de modo a problematizarem a realidade e enxergarem nesse entorno abundância onde até então só conseguiam mirar escassez. Juntos mapearam os anseios dos jovens e as propostas para mudança de sua realidade. Esse momento inicial foi o ponto

de inflexão para muitos jovens e abriu muitas portas, gerando múltiplos debates em cada município e em nível do território. De forma mais geral o primeiro de grande impacto foi o Encontro Estadual sobre Políticas Públicas e Juventude, realizado em 2003, primeiro de uma série de, até o momento, seis encontros. (Instituto Formação, 2012)

O CIP Jovem Cidadão<sup>49</sup> foi gradativamente se tornando uma iniciativa reconhecida tanto no âmbito da Comunidade de Aprendizagem no Nordeste Brasileiro<sup>50</sup>, quanto de outras organizações e instituições públicas no país e internacionalmente. “Fomentamos a participação em redes e intercâmbios<sup>51</sup> e desde 2003 proporcionamos a mais de 150 pessoas entre jovens, educadores e dirigentes deslocarem-se da Baixada para outros estados e países a fim de conhecerem novas experiências” (Lidia Vasconcelos, 2012). Também era amplamente conhecido na Baixada Maranhense. “As pessoas comentavam nossa ação. Muitas vezes o que fazíamos nas diferentes áreas iam até para dentro da Câmara Municipal. Os vereadores algumas vezes surpresos com o que jovens e organizações da sociedade civil realizavam na Baixada ficavam algumas vezes especulando de onde vinha recurso para esse projeto” (Denivaldo Moraes, Matinha).

Há muito material visual que ilustra bem o que aconteceu. São variadas as fontes possíveis de serem analisadas. Muitas delas com slogans e mensagens que reverberam os seus objetivos e conteúdos. “Em todas as peças de comunicação, como eram muitos parceiros e apoiadores, sempre era o logo do projeto o que ganhava destaque e não os dos parceiros ou do Formação” (Lidia Zaidan, 2012).

Figura 23 - Logo do CIP Jovem Cidadão

---

<sup>49</sup> Além da Fundação Kellogg e UNICEF também o apoiaram: Caixa, UNESCO, Oi, Telemar, BNB, Banco do Brasil, FIFA, MDA e as próprias Prefeituras Municipais.

<sup>50</sup> Essa Comunidade de Aprendizagem, coordenada pela Diretoria da Kellogg no Nordeste (Andrés Thompson era o Diretor) era um espaço de permanente troca de experiências entre integrantes dos CIP: dirigentes, coordenadores, profissionais e jovens. Foram realizados três grandes encontros dessa Comunidade envolvendo número expressivo de participantes tanto da sociedade política (governos municipais) quanto da sociedade civil. (Instituto Formação, 2008)

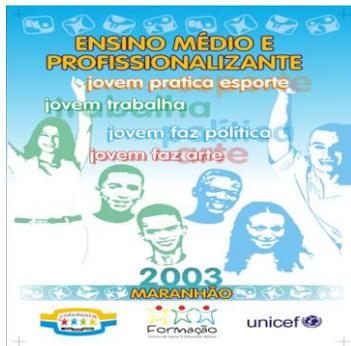
<sup>51</sup> Além de enviar pessoas para fora a fim de conhecerem outras experiências temáticas de interesse do Território, de acordo com registros do Termo de Referência de Intercâmbios do Instituto Formação (2008), em 2007 esse projeto recebeu na Baixada Maranhense a delegação completa (18 executivos) dos diretores americanos da Fundação Kellogg. Também receberam prefeitos de outros países e representantes de organizações brasileiras que foram conhecer a experiência.



Fonte: Instituto Formação, 2003

Algumas vezes o logo do projeto era confundido com o logo das organizações e do Instituto Formação. Mas não tínhamos nenhuma pretensão de divulgar o logo do Formação, mas a causa que nos movia. Procuramos sempre pensar ideias que pudessem nos ajudar a enxergar melhor a Baixada. Ideias relacionadas ao seu potencial, ao seu povo, mas também ao conteúdo do que estávamos discutindo. Por exemplo, o conteúdo da educação integral e integrada, o conteúdo que um ser *omnilateral* necessita. Nesse sentido, brincávamos com slogans como *jovem faz arte e política, jovem trabalha, estuda (...)* (Instituto Formação, 2012)

Figura 24 – Cartaz dos Projetos Ensino Médio e Jovem Cidadão



Fonte: Instituto Formação

De acordo com a base conceitual do Instituto Formação e as reflexões expressas pelos jovens, educadores e lideranças presentes no I Encontro sobre Desenvolvimento Local e Juventude ocorrido em Penalva nos dias 2 e 3 de abril de 2004 foram considerados como princípios norteadores de caráter permanente desse trabalho, os seguintes valores e procedimentos:

- a. valorização das expressões culturais locais e desenvolvimento da perspectiva da ecologia integral (social, ambiental e mental);
- b. fortalecimento das organizações juvenis e outros movimentos existentes;

- c. respeito à alteridade e aos perfis organizacionais diferenciados que podem compreender: organizações emergentes, organizações em processos de consolidação, organizações consolidadas;
- d. integração das organizações juvenis em comunidades de aprendizagem, cuja forma de funcionamento em redes de comunicação educativa possibilitem elevar a qualidade de sua participação no desenvolvimento local;
- e. fortalecimento de processos de planejamento e de práticas organizativas fundamentadas em princípios democráticos e igualitários favoráveis a criação de novas formas de organização de caráter eminentemente coletivo e educativo. (Projeto Jovem Cidadão, 2005)

Após o primeiro ano de debate em que o projeto foi construído com a participação ativa de jovens, de secretarias de educação e envolvimento de uma equipe de mais de trinta profissionais<sup>52</sup> ficou definido como objetivo geral de todos os projetos do CIP Jovem Cidadão a melhoria da realidade de vida das pessoas e dos lugares onde elas viviam.

Tínhamos clareza do que queríamos, ou seja, contribuir com o desenvolvimento de nosso estado, de modo a pensar estratégias que pudessem levar as pessoas mais pobres a se desenvolverem e se envolverem em processos de transformação dos lugares onde viviam, para que não simplesmente saíssem desses lugares cedendo-os para grupos do agronegócio ou desistindo de construir alternativas no seu próprio território. Também não queríamos que os jovens saíssem para o trabalho análogo à escravidão, por falta de condições locais. Então, a ideia era construir as condições locais e que se decidissem sair que fosse apenas porque desejavam conhecer outros contextos, mas sem ter que viverem em situação de miséria em outras realidades, desempregados ou com empregos precários. (Instituto Formação, 2012)

A figura 25 retirada do livro Jovem Cidadão publicado em 2005 explicita o objetivo, as dimensões de atuação e o público definido como preferencial na ação.

Figura 25 – Objetivo geral, dimensões e público CIP JC

---

<sup>52</sup> De acordo com registros do Instituto Formação consta como equipe de trabalho no período de 2003 a 2008, com algumas pequenas variações o seguinte conjunto de profissionais, que, semanalmente estavam desenvolvendo atividades pelo Instituto Formação na Baixada Maranhense: 4 coordenadores geral e temáticos, 4 profissionais de educação, 2 mobilizadores de movimentos juvenis, 5 profissionais de arte, 5 profissionais de comunicação, 2 profissionais de educação física, esportes e lazer, 2 profissionais de saúde e ecologia humana, 4 profissionais da Incubadora de Projetos Produtivos e especialistas pontuais, numa média de 35 pessoas/ ano.



Fonte: Instituto Formação, Jovem Cidadão, 2005

Ao explicar como alcançará esse objetivo geral o Instituto Formação detalha um conjunto de objetivos específicos assim elaborados:

Fortalecer as organizações juvenis para a discussão de ideias e proposição de alternativas que visem ao desenvolvimento humano, social e econômico das cidades onde vivem.

Elevar a qualidade dos processos formativos dos jovens nas dimensões cultural, profissional e política para o exercício efetivo da cidadania.

Propor políticas públicas de educação, saúde, esporte e cultura que contribuam para o desenvolvimento dos municípios abrangidos pelo projeto.

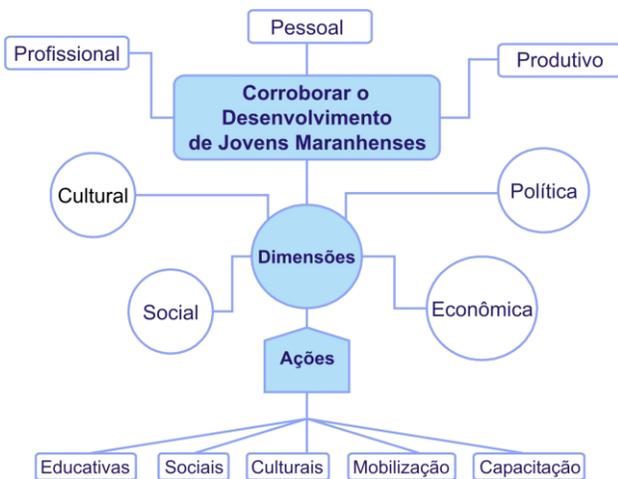
Fomentar a implementação de ações públicas, privadas e comunitárias, através das quais os jovens possam exercer sua cidadania e contribuir para o desenvolvimento local.

Fortalecer a autoestima de jovens maranhenses de baixa renda, bem como de suas famílias, através de ações educativas, culturais, esportivas e de capacitação profissional, que resgatem sua identidade como indivíduos e como cidadãos.

Desenvolver processos de mobilização e capacitação de jovens para realizar projetos de economia de base, que permitam o uso de tecnologias sociais e a garantia de condições para geração de trabalho e renda. (Projeto Jovem Cidadão, 2005)

Em uma síntese desse conjunto de objetivos, em que coloca que todos eles visam apoiar o desenvolvimento dos jovens corroborando para o seu desenvolvimento integral e do lugar onde vivem, o Instituto Formação explica como se dá a inter-relação dos objetivos com as dimensões, destacando o papel estratégico das famílias para o fortalecimento do investimento em seu processo formativo.

Figura 26 – Estratégias do Projeto Jovem Cidadão

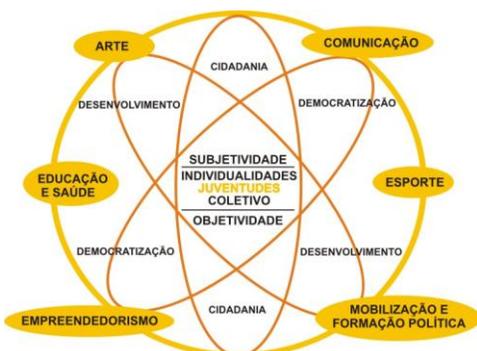


Fonte: Projeto Jovem Cidadão, 2005

A partir da definição do que queríamos passamos por um período intenso de estudos, pesquisas, reflexões, debates. Passo a passo fomos estruturando nossos termos de referências. Para tudo o que propusemos no âmbito do CIP Jovem Cidadão criamos na equipe de Instituto Formação, em reuniões abertas para os demais parceiros, termos de referências. Por exemplo, temos termo de referencia em Comunicação Educativa; Arte e Cultura; Educação Física, Esportes e Lazer; Saúde e Ecologia Humana; Educação Integral; Circuitos Produtivos. (Instituto Formação, 2012)

Nesse processo de reflexão o Instituto Formação e os aliados foram definindo as prioridades de investimento, as dimensões a serem trabalhadas, as estratégias e eixos que seriam amplamente focados para “gerar possibilidades de transformação da realidade material e cultural” (Projeto Jovem Cidadão, 2005). Os eixos fundamentais definidos para o CIP Jovem Cidadão foram: democratização – desenvolvimento – cidadania. A figura 27 ilustra essa ideia.

Figura 27 – Projeto Jovem Cidadão – Dimensões, Eixos e Áreas



Fonte: Projeto Jovem Cidadão, 2005

Como é verificável na figura o investimento na juventude abordou as suas dimensões objetiva e subjetiva pretendendo alcançar conteúdos emancipadores trabalhados simultaneamente nas diferentes áreas prioritárias, onde o ponto de partida é a realidade conhecida pelos jovens, problematizando-a, como propõe Freire, se possível indo à raiz, como ensinou Marx.

Toda a ação educativa fora desenvolvida em ações que visavam verticalizar o conhecimento em áreas e subáreas temáticas que se articulavam horizontalmente de modo a criar um impacto mais consistente. As áreas e subáreas foram:

Área 1 – Educação e Trabalho

Subáreas: Educação Integral, Educação Profissional, Incubadora de Projeto Produtivo

Área 2 – Saúde e Ecologia Humana

Subáreas: Política Pública de Saúde, Higiene, Ecomoradias, Saneamento

Área 3 – Arte e Cultura

Subáreas: Teatro, Dança, Música e Circo

Área 4 – Comunicação Educativa

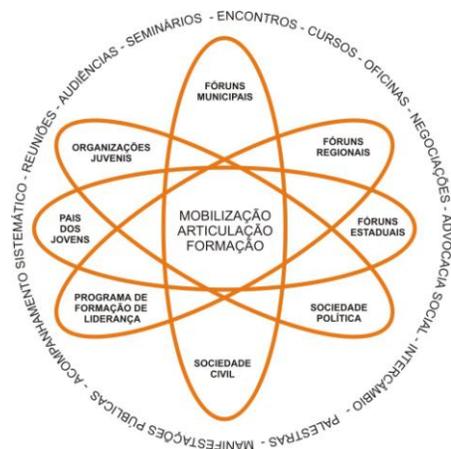
Subáreas: Vídeo, Impresso e Radio (VIR); Telecentros, Observatório e Portal (TOP)

Área 5 – Educação Física, Esportes e Lazer

Subáreas: Multimodalidades de esportes educativos e Esporte Educacional

Essas áreas e subáreas foram organizadas e operacionalizadas em dois núcleos, com duas frentes de trabalho:

Figura 28 - Núcleo: 1 - Mobilização e formação política das organizações juvenis.





garantindo as possibilidades de negociação com o poder público local, instituições financiadoras de projetos sociais, entidades da sociedade civil, organizações juvenis e lideranças comunitárias. (Projeto Jovem Cidadão, 2005)

A ação contínua foi gerando desdobramentos. “Nós orientávamos os jovens e os parceiros para não se preocuparem com o financiamento, mas com a ideia, pois para nós o mais importante não era o recurso, mas eram as pessoas, as ideias e a condição de implantá-las”. (Claudio Henrique, 2012). Entre os vários projetos identificados como do CIP Jovem Cidadão, destacam-se: Projeto Jovem Cidadão, Fundo de Apoio às Organizações Juvenis, CEMP – Ponto de Desenvolvimento de Território, EJA Profissionalizante, Saneamento e Urbanismo nos Campos e Lagos, Telecentros Jovem Cidadão, Ecomoradias, Feiras do Circuito Produtivo, Incubadora de Projetos Produtivos, Futebol de Rua em Redes, Noutro Turno. Os projetos “Fundo de Apoio às Organizações Juvenis” e “Incubadora de Projetos Produtivos” fomentaram mais de 100 novos projetos de jovens e trabalhadores no TCL, conforme já consta nos itens deste texto: Instituto Formação e Fóruns da Juventude.

A experiência de desenvolvimento fundamentada na estratégia de Conjuntos Integrados de Projetos traz como uma das principais lições aprendidas o reconhecimento de que uma das formas de reduzir a extrema exclusão social se concretiza através de políticas públicas duradouras, fruto da interação entre o Estado e a sociedade. (Nascimento, 2009,p.167)

As ações de todos os projetos do CIP Jovem Cidadão foram planejadas, fundamentadas e executadas pelos dois núcleos, mediante três blocos de estratégias que alcançavam as equipes executoras exógenas e os sujeitos endógenos, da seguinte forma:

Bloco 1 – Mobilização e fortalecimento das organizações juvenis, mediante: a) apoio a organizações juvenis para dinamização contínua do movimento e articulação em Fóruns da Juventude; b) investimento em espaços físicos permanentes dos Fóruns da Juventude; c) apoio a projetos dos Fóruns da Juventude; d) Programas permanentes de formação dos jovens em nível político e de áreas temáticas.

Bloco 2 – Qualificação permanente do grupo de profissionais do Instituto Formação que trabalhavam na Baixada Maranhense – TCL, mediante dois tipos de atividades: a) grupo de estudos com sessões semanais de reflexão e debate de temas de caráter mais geral, que dizem respeito à formação do educador, do ponto de vista político, filosófico e pedagógico; b)

grupo de estudos e debates para a expansão e o aprofundamento de perspectivas de realização de práticas pedagógicas integradoras nas áreas de comunicação, arte, esporte, educação, saúde, circuitos produtivos, mobilização e formação política.

Bloco 3 - Qualificação dos dirigentes municipais, em nível de especialização, na área de gestão de políticas públicas, mediante dois formatos: *a)* Curso de Especialização na modalidade presencial e à distância através do Portal da Educação; *b)* Intercâmbios em cidades que desenvolveram políticas exitosas de elevação da qualidade da educação pública.

Os resultados desejados foram expandidos na medida em que se alcançou: a participação ativa dos jovens nos debates de definição de políticas públicas pelo poder local; a construção coletiva (sociedade política e sociedade civil) de um circuito virtuoso de nexos entre as unidades de produção cultural e científica, constituindo circuitos produtivos para potencializar uma atividade econômica - considerando o potencial produtivo das regiões, criando bases futuras para a criação e funcionamento de cooperativas, de novos currículos para as escolas, de desenvolvimento e/ou socialização contínua de tecnologias; a concretização de políticas públicas de comunicação, arte, esporte, educação, saúde, e empreendedorismo, como medidas de indução do desenvolvimento local sustentável; implantação de Centros de Formação dos Jovens, em nível técnico e básico, funcionando como pontos de desenvolvimento de território. (Instituto Formação, 2005)

As ações se interconectavam, sempre fortalecendo a ideia de um conhecimento integral das diferentes áreas e dimensões e integrado com o desenvolvimento local. A figura 30 ilustra o trabalho na área da comunicação e suas conexões com os núcleos e com as outras áreas.

Figura 30 – Articulação da área de Comunicação com núcleos e outras áreas

---

Neste diagrama representamos a conexão direta entre todos integrantes da Comunicação Educativa aplicados em todos os projetos do Formação, desde 2003.



Fonte: Instituto Formação, 2004.

Contudo, essa visão mais global e de articulação de muitos sujeitos em torno de muitas temáticas nos criou também muitos problemas, pois no geral as organizações são pontuais, tem expertises verticalizadas e no nosso caso, não pensávamos o fragmento, mas o conjunto a ser transformado ou melhorado. Tínhamos e temos em mente como conceitos orientadores de nossas estratégias de trabalho e metas a *omnilateralidade*, o ser integral, a totalidade em um determinado território interligado com outros. Por isso, mesmo sabendo que tínhamos o limite da contradição por atuarmos numa sociedade capitalista, que não valoriza igualmente o conjunto de sua população e nem distribui igualmente os recursos e as possibilidades, precisávamos agir no presente, ajudando as pessoas que enfrentam as dificuldades a melhorarem suas vidas com o possível no momento atual. Por causa da incompreensão de outros parceiros em relação à nossa forma de ser, em 2005 tomamos a decisão de não participar de nenhum evento externo e nos concentrarmos internamente a fim de compreendermos profundamente o que pensávamos, fazíamos e queríamos. Isso durou quase um ano. (Instituto Formação, 2012)

Vários depoimentos e registros revelam que essa iniciativa tem se destacado no Maranhão e fora desse estado como uma referência pela maneira como as organizações coordenadoras do CIP Jovem Cidadão articularam alianças e conceberam ações integradas fazendo com que o território maranhense mais pobre fosse fertilizado mediante a concretização de ações diversificadas, porém realizadas de forma coordenada e simultânea, com o importante papel dinamizador do Instituto Formação.

O CIP Jovem Cidadão, da microrregião da Baixada Maranhense, distingue-se dos demais por apresentar um aprendizado interessante de como um ator externo pode utilizar-se das alianças para se legitimar como organização âncora de um processo de desenvolvimento local. (Nascimento, p. 154)

Para Claudio Henrique (2012) “no período de 2003 a 2008 os resultados foram visivelmente positivos, sobretudo pelas novas institucionalidades criadas no âmbito da sociedade civil, como os Fóruns da Juventude, Porteira da agricultura e a ADS, mas também pelo envolvimento de organizações já existentes, com atuação no TCL, como Miqcb e Aconeruq”.

Via a ADS, o Instituto Formação mobilizou as organizações dos municípios envolvidos no projeto que elaboraram, com apoio do CIP Jovem Cidadão, a primeira proposta de Plano de Desenvolvimento Territorial para essa região, que foi encaminhado, em 2006, ao MDA/SDT e que fora a base para a homologação posterior do TCL, em 2008. Nesse plano, que também compõe o termo de referência da organização na área dos circuitos produtivos, consta que:

O fenômeno da exclusão social plantou-se, desde o período colonial, sendo possível identificá-lo como resultante de uma situação estrutural, dada há muitos séculos, cujos impactos repercutem até o presente, em que as condições econômicas e sociais continuam sendo desfavoráveis para os mesmos setores da população, nos quais se acumulam, historicamente, os índices mais negativos de desenvolvimento humano.

Para que se efetive uma contraposição a esse quadro e às suas causas estruturais, desejamos clarificar a nossa própria posição, de modo a criar um patamar básico de coesão e de consenso, no ambiente organizacional interno e nas relações institucionais externas, garantindo a efetividade dos processos de planejamento, execução e avaliação do PJC. Segundo a ótica adotada pela organização, o significado de desenvolvimento local abrange o quadro de condições históricas existentes no território, no que diz respeito: a) à composição e efetivo exercício dos poderes executivo, legislativo e judiciário; b) ao grau de organização da sociedade civil; c) à configuração dos processos produtivos nos diversos setores da economia do município; d) à qualidade dos serviços públicos derivados das políticas sociais implementadas; e) ao processo de definição das prioridades de investimento do poder público, em ações indutivas para o desenvolvimento dos setores da economia, que sejam mais favoráveis à produção de trabalho e renda, para a maioria da população. (Instituto Formação, 2005)

A versão inicial de Plano de Desenvolvimento Territorial, fomentada pelo Projeto Jovem Cidadão fora aprovada no III Encontro de Desenvolvimento Local e Juventude, realizado em junho de 2005, na cidade de Arari, com um público de 200 pessoas entre técnicos de agricultura, secretários de educação e agricultura, jovens, professores e lideranças de organizações articuladas na ADS. Foi registrado nesse Plano (2005) que também é o termo de referência da organização no âmbito do PJC para os projetos da parte produtiva, as evidências geradas nas pesquisas e ações do primeiro ano de projeto, que são:

- a) o desenvolvimento da economia de base está comprometido pela existência de um território em que se verifica a manutenção de latifúndios e de criação de gado extensivo, sem que sejam feitos investimentos pelos grupos que detém a renda e as terras nos municípios em atividades produtivas expansivas, capazes de absorverem o trabalho de um percentual significativo da população local;
  - b) o agravamento das condições materiais de existência da maioria da população contribui para que permaneçam os altos índices de analfabetismo e os baixos índices de escolarização, inclusive no segmento da população em idade escolar, principalmente, no nível do ensino médio, comprometendo o processo de inserção da população jovem em atividades produtivas dentro e fora do município de origem;
  - c) a reprodução, pelas administrações municipais de um grande número de municípios do estado do Maranhão, de condições ideológicas favoráveis à manutenção do *status quo* se realizando por diferentes meios, inclusive, pela promoção de programas de difusão massiva de padrões de organização de festas populares, em que prevalecem meios e conteúdos preocupantes, do ponto de vista do desenvolvimento humano e cultural.
- Sendo essa realidade predominante, sabe-se, entretanto, que onde existem as organizações juvenis, com as quais se comunica o PJC, encontram-se também as potencialidades para o desenvolvimento de outros padrões culturais, como foi possível experimentar, durante o primeiro ano do projeto, quando foram realizadas: mostra de música, apresentações de peças de teatro, criação e difusão de programas concebidos para as rádios comunitárias, elaboração de artigos para revista e boletins do PJC, seminários de discussão sobre a organização de Fóruns da Juventude. (Instituto Formação, 2004)

Para dinamização da economia do TCL, de acordo com o que está na matriz de institucionalidades da ADS, fomentada no âmbito do CIP Jovem Cidadão foi criado o consenso sobre a importância de instituições públicas de educação para ofertarem educação profissional no território, com o foco no desenvolvimento do mesmo e não nas exigências de mercado. Era consenso a importância estratégica do envolvimento dos jovens como sujeitos que deveriam conduzir e não serem conduzidos nessa história, apesar dos suportes institucionais.

Algumas das políticas propostas nesse contexto “foram implantadas a partir de 2004, por Secretarias Municipais de Educação, num primeiro momento, sem ônus para os cofres públicos” (Lidia Vasconcelos, 2012) sob a coordenação pedagógica e científica do Instituto Formação, articuladas pelo Portal da Educação. Dois desses projetos (políticas) serão aprofundados na sequência do texto. São eles:

- a) CEMP – Centro de Ensino Médio e Educação Profissional – experiência implantada experimentalmente no território, de 2004 a 2008, como ponto de desenvolvimento territorial, projeto inicial demandado pelo Prefeito de São Bento e concebido pelo

Instituto Formação com apoio do UNICEF, UNESCO e Fundação Kellogg. Até hoje o CEMP de São Bento funciona. A partir de 2005 6 novos CEMP foram criados.

- b) EJA Profissionalizante implantada em todo o território sob a coordenação do Portal da Educação da Baixada e do Instituto Formação, com o apoio da Fundação Kellogg e das Prefeituras Municipais. Dinamizou produção de hortaliças, em muitos quintais da Baixada Maranhense.

## Capítulo 7. CEMP – Pontos de Desenvolvimento de Território

*Todo estudante do Ensino Médio pode ser um filósofo do trabalho. Andar pelas ruas de seu bairro e descobrir novas possibilidades para transformação da escassez em abundância.*

Esse projeto tem origem em duas pesquisas realizadas em 2003 pelo Instituto Formação, a pedido do UNICEF, sobre o perfil do Ensino Médio e da Educação Profissional no Maranhão e sobre o Potencial Produtivo do Estado. Abrangeu todo o Estado, mas na Baixada Maranhense (TCL) teve um recorte mais estratégico, pois nesse mesmo período o Instituto Formação e o Portal da Educação dialogavam sobre um grande projeto que envolveria a juventude daquele território. Portanto, “simultaneamente mapeávamos as organizações juvenis, realizávamos pesquisas sobre ensino médio e educação profissional, indagando aos jovens que ensino médio eles desejavam e construíamos a base para o CIP Jovem Cidadão com foco na dinamização desse território” (Instituto Formação, 2012). Essas pesquisas foram apresentadas no I Encontro Estadual sobre Políticas Públicas e Juventude (2003).

Figura 31 – Cartaz do Encontro Estadual, 2003



Fonte: Instituto Formação, 2003

Paralelo a esse processo, o Prefeito da Cidade de São Bento (Sr. Isaac Dias) estava construindo um grande prédio destinado a uma escola de ensino médio. Via o Secretário de Educação “ele indagou ao Instituto Formação se não poderia a sua equipe pensar, a partir da pesquisa realizada, um projeto diferente para aquela escola, de modo que contemplasse a preparação dos jovens para o mundo do trabalho” (Lidia Vasconcelos, 2012). Essa demanda ocorreu no interior do movimento do Portal da Educação que também fomentava ideias e suportes. Dados, publicações e depoimentos indicam que essa ideia foi adubada pelo conjunto de iniciativas e debates e rapidamente tornou-se um dos principais projetos capazes de alicerçar estruturalmente microprojetos produtivos, tendo conseguido de forma mais consistente no período de 2004 a 2009 incidir em várias mudanças de atitudes e de construção de alternativas coletivas, sobretudo no âmbito da agroecologia.

Esse CIP (Jovem Cidadão) tem como porta de entrada para a discussão do desenvolvimento na microrregião da Baixada Maranhense um projeto temático no campo da educação, concebido pela organização não governamental Formação, de São Luis. A estratégia utilizada para discutir a educação nos dez municípios que compõem o projeto (...) foi fortalecer como aliado o fórum de secretários e ex-secretários de educação dos dez municípios, denominado Portal da Educação. Esse diálogo de atores internos com atores externos é utilizado para formular políticas educacionais de desenvolvimento envolvendo as partes interessadas na questão (gestores públicos, jovens, técnicos e especialistas em educação). Esse movimento fez com que as alianças pudessem ser ampliadas e a proposta de projeto de desenvolvimento se legitimasse tanto nos espaços do poder público local como nos diferentes meios organizadores da juventude. (Nascimento, 2009, p.157)

O desafio lançado pelo Prefeito foi aceito e, desde aquele momento, ainda em 2003, foi sendo construído simultaneamente um prédio e um projeto educativo para o primeiro CEMP.

Figura 32 – Fachada do CEMP São Bento



Fonte: Portal da Educação

Para elaboração do projeto educativo no início da experiência em 2004 e para encaminhamento de documentos para autorização e reconhecimento da escola pelo CEE – MA, a equipe de profissionais do Instituto Formação que coordenou esse processo realizou desde 2003 até 2008 estudos e análises dos seguintes documentos:

I - Sobre a realidade maranhense e da Baixada e os termos de referência do Instituto Formação:

- a) Pesquisa sobre o Perfil do Ensino Médio e da Educação Profissional no Maranhão;
- b) Potencial Produtivo da Baixada Maranhense;
- c) Demandas de Jovens da Baixada para o Ensino Médio e Educação Profissional;
- d) Termo de Referência de Desenvolvimento Local - estratégias de construção de circuitos produtivos para a ampliação do desenvolvimento local.

II – Sobre a bibliografia existente:

- a) Textos de FRIGOTTO, CIAVATA, VIDIGAL, SAVIANI, ROSAR, KUENZER;

III – Sobre o aspecto jurídico:

- a. Leis nº 5.692/1971 e Parecer CFE nº 45/1972– para retomar a proposta desse período do ponto de vista crítico;
- b. Constituição Federal de 1988 – para resgatar Capítulo III;
- c. Lei nº 9.394/1996 – Resolução CNE/CEB nº 4/1999 - para focar o que a legislação garantia;
- d. Decreto nº 2.208/1997
- e. Parecer CNE/CEB nº 15/1998, e Resolução CNE/CEB nº 3/1998 – para analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- f. Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/1999 – para conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;
- g. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – sobre as Diretrizes Curriculares
- h. Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- i. Resolução CEB/CNE nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares
- j. Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- k. Lei nº 10.172/2001 – para resgatar no PNE o conteúdo referente ao Ensino médio, EJA, Educação Tecnológica e Formação Profissional;
- l. Parecer CNE/CEB nº 35/2003 – sobre a organização e a realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio;
- m. Decreto nº 5.154/2004 – que revogou o Decreto nº 2.208/1997;
- n. Parecer CNE/CEB nº 39/2004 – sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 à educação profissional técnica de nível médio e ao ensino médio;
- o. Resolução CNE/CEB nº 1/2004 – sobre Diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio curricular supervisionado de alunos da educação profissional e do ensino médio;
- p. Resolução CNE/CEB nº 1/2005 - que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais conformando-as às disposições do Decreto nº 5.154/2004;
- q. Resolução CEB/CNE nº 4/2005 – sobre novo dispositivo na Resolução CNE/CEB nº 1/2005 para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio em relação às disposições do Decreto nº 5.154/2004;

- r. Parecer CNE/CEB nº 20/2005, que inclui a educação de jovens e adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da educação profissional técnica de nível médio de forma integrada com o ensino médio;
- s. Decreto nº 5.478/2005 e Decreto nº 5.840/2006– sobre o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja);
- t. Resolução CNE/CEB nº 4/2006, que altera o art. 10º da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, na qual se instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- u. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 - sobre a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio.

#### IV – Sobre concepções, diretrizes e parâmetros do MEC:

- a. Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio (2000)
- b. Documento-base do Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas (2003 - 2007);
- c. Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social – Roteiro para debate nas conferências estaduais preparatórias à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (2006);
- d. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social – Documento-base e propostas das conferências estaduais (2006);

De acordo com o Instituto Formação, o maior desafio não foi o de estruturar um desenho inovador no país para o CEMP na Baixada Maranhense, mas foi estruturar todo o currículo, as ementas de cada nova disciplina proposta na grade e a organização de material didático para referências e aprofundamentos. Tudo isso ocorrendo de forma simultânea ao processo de formação de professores, que ao mesmo tempo necessitavam: compreender o novo projeto de ensino médio integrado à educação profissional e ao desenvolvimento territorial, entender a disciplina proposta e acessar material para a própria formação e trabalho em sala de aula. Toda essa simultaneidade na ação formativa visava garantir o êxito do Projeto Educativo do CEMP, que foi gradativamente sendo concebido e implantado como

uma unidade de produção e socialização de conhecimento específico para o desenvolvimento territorial,

que se realiza em vários níveis de construção articulada, adotando-se uma metodologia de trabalho pedagógico que inclui a direção, os professores e os alunos<sup>53</sup>, inclusive com a organização do grêmio estudantil, criando um diálogo intergeracional sistemático e dinâmico, no ambiente da escola e da comunidade onde o Centro de Ensino Médio e Profissional (CEMP) Newton Bello Barros Filho, em pouco tempo de funcionamento, conseguiu destacar-se como uma instituição de referência para a sociedade local. (Instituto Formação, 2005)

O Projeto Educativo do CEMP foi sendo construído de modo a contemplar o desdobramento do próprio desenho curricular inovador, elaborado como uma resposta aos anseios dos jovens em relação à educação e ao trabalho no território, tal como apontavam os dados da pesquisa<sup>54</sup>.

Com a perspectiva de que era necessário potencializar a educação dos jovens quando, afinal, depois de um longo processo seletivo eles alcançam o nível do ensino médio foi adotado um princípio teórico-metodológico que permitia expandir as possibilidades de formação mais ampla e mais consistente da juventude, mediante a realização de uma prática de trabalho pedagógico centrado no princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Esse princípio, adotado para o nível do ensino superior, foi antecipado para a organização do currículo e das situações educativas de caráter teórico-prático desenvolvidas no cotidiano da escola, de tal modo que os jovens pudessem se reconhecer como sujeitos de um processo de formação, em que se relacionam consigo mesmo, com seus pares, com suas famílias e com a sua cidade.

Além de se reconhecerem como sujeitos de direito, os jovens começaram a assumir seu papel de liderança ativa, em atuações de forma coordenada e coletiva, respeitando princípios éticos e educativos, exercitando a cidadania, e corresponsabilizando-se pelo desenvolvimento de sua cidade e da região onde nasceu e vive.

---

<sup>53</sup> Embora se considere o segmento de pais dos alunos da escola, como sendo fundamental na construção do projeto educativo, que abrange da família à escola, no primeiro ano da experiência, 2004, a sua participação foi mais efetiva, embora ainda muito tímida, nos seminários temáticos. No ano de 2005, as famílias foram incluídas em programações realizadas de forma mais direcionada aos pais.

<sup>54</sup> O desenho curricular do Centro de Ensino Médio e Profissional da cidade de São Bento está anexado a esse projeto, como apêndice. Do mesmo modo, a metodologia de construção do Projeto Educativo foi anexada, de modo a permitir uma análise mais detalhada dessa concepção, que se adotou e cuja experiência de implementação tem indicado que este pode ser um caminho muito rico de elaboração coletiva de uma nova escola de ensino médio, para as regiões mais desfavorecidas.

Os jovens são sujeitos importantes nos processos de mudança e por isso devem ser priorizados em programas de formação para o trabalho e de formação de lideranças locais, através do estímulo à sua participação em espaços diversos, em grêmios estudantis, em fóruns, o que vai cada vez mais possibilitando a escala na participação com qualidade e uma participação mais efetiva desse segmento da população no debate permanente sobre as políticas públicas e o desenvolvimento da economia de base.

São eles, os jovens, que poderão compreender e concretizar novas perspectivas de desenvolvimento local, mediante processo de organização de circuitos produtivos, cuja base sejam as células de produção, comercialização, consumo e distribuição socializada de renda, para reinvestir em atividades produtivas, fortalecendo as ações exitosas, e, também, elevando a qualidade de vida deles e de suas famílias. Nesse sentido é importante que sejam garantidas políticas públicas, especialmente educacionais, para que esses jovens expressem todo seu talento e potencialidade. (Instituto Formação, 2005)

Para que fossem alcançados esses objetivos que implicam um maior comprometimento e articulação da escola com o território os professores foram permanentemente estimulados a fazerem um processo de reeducação para incorporarem novas perspectivas e novas práticas de trabalho político-pedagógico, que propõem de forma mais ampla a construção de uma comunidade educativa. (Rosar, 2005)

O fato de ter sido adotada uma metodologia de trabalho integrado, interdisciplinar, interativo, crítico, e, particularmente, propositivo criou a oportunidade de realização de uma dinâmica intensiva de reflexão e prática de expansão de todas as articulações possíveis, para que uma ação cooperativa entre as organizações juvenis e o poder público local favorecesse a análise da realidade e o debate sobre as políticas públicas destinadas a todos os cidadãos e, especialmente, aos jovens. Contudo, todo esse investimento foi possível pelo conjunto de parcerias que decidiram apoiar, desde as públicas, que tem o dever de ofertar a educação até outras, externas ao território, que apoiaram sem ônus para o cofre público, ou seja, todos que atuaram “de fora” não tiveram pagamento de Secretarias de Educação, mas apenas ajudaram a implantar uma ideia inovadora e potencialmente eficiente para a dinamização de territórios com baixos IDH. (Instituto Formação, 2012)

Nesse sentido os registros apontam diversos apoiadores desse projeto, no período de 2004 a 2008, entre os quais se pode destacar:

Quadro 27 - Apoiadores do CEMP – 2004-2008

Apoiadores Institucionais E Empresas	Tipo de apoio	Apoiadores Sociais	Tipo de apoio

	Internos ao Território		
Prefeituras Municipais das cidades de: Arari, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, Palmeirândia, São Bento, São João Batista, São Vicente Ferrer.	Investimentos de capital e custeio na unidade de ensino.	09 Fóruns da Juventude dos municípios	Mobilização de jovens para matrículas e debates sobre circuitos produtivos.
Secretarias Municipais de Educação	Coordenação e custeio de viagens dos professores para participarem dos Programas de Intercambio e Formação de Professores.	Conselhos Tutelares	Acompanhamento.
Órgãos Municipais (Secretarias de Saúde, Agricultura)	Planejamento do Estágio articulado com a Educação.	Sindicatos e Colônias de Trabalhadores Rurais	Discussão da comercialização de produtos do circuito produtivo.
Caixa Econômica Federal	Financiamento de projetos incubados de estudantes, na área da agroecologia – ecomorádias no Condomínio Cauaçu.	Propriedades da Agricultura Familiar	Campos de estágio Laboratórios de ensino e pesquisa Projetos incubados
Banco do Nordeste	Apoio a projetos incubados – na sua fase de busca de financiamentos.	UNICEF	Apoio ao Instituto formação para construção do projeto educativo.
Editores Central dos Livros	Fornecimento de apostilas e material didático.	Instituto Formação	Concepção e coordenação da construção do projeto educativo e dos programas de disciplinas
Escola Agrotécnica Federal do Maranhão	Parceria em alguns estágios.	Portal da Educação da Baixada	Coordenação em ação cooperativa com o Instituto Formação. Articulação do projeto no território. Negociação com os Prefeitos.
Fundação Kellogg	Durante 4 anos financiou os laboratórios, bibliotecas e os projetos incubados subsidiando processos de capacitação e infraestrutura inicial	UNESCO	Apoiou um dos Programas de Formação de Professores.

	dos projetos.		
Instituto Telemar / OI	Internet para 13 laboratórios / telecentros	Conselho Estadual de Educação	Autorizou e reconheceu o primeiro CEMP.

Fonte: Instituto Formação, 2009

As organizações acreditavam que a perspectiva de superação dessa realidade estava organicamente vinculada à condição de educação e qualificação profissional compreendendo a escola como espaço para o debate da cidadania ativa, espaço de construção de saberes onde se analisa a realidade local com o propósito de encontrar possibilidades de transformá-la.

O diálogo com os dirigentes municipais coordenado pelo Portal da Educação da Baixada Maranhense e o Instituto Formação permitiu ampliar a interlocução com o poder público, na medida em que foram realizados encontros, seminários e colóquios para a discussão das perspectivas de desenvolvimento local, a partir da construção de circuitos produtivos, tal como ocorreu na cidade de Arari, nos dias 08 e 09 de abril de 2005, em que estiveram presentes os representantes das Prefeituras Municipais de quase todos os municípios: prefeitos, secretários de educação, de agricultura, de articulação política, e, também os representantes dos trabalhadores rurais e colônias de pescadores.

Desde o início o CEMP foi concebido não apenas como mais uma escola, mas como um local de trabalho voltado para o desenvolvimento dessa região.

Provavelmente o que impulsionou essas organizações a implantarem esse projeto foi, ao mesmo tempo, a necessidade desse tipo de educação para o desenvolvimento dos jovens e de suas cidades e a construção de uma ampla aliança que poderia garantir uma experiência de uma escola concebida como um ponto de construção de conhecimento contextualizado, voltado para o desenvolvimento territorial garantindo alternativas aos filhos da terra. (Bianka Pereira, 2012)

No período de implantação do CEMP de São Bento (2004) muitos jovens saiam para o conhecido trabalho análogo à escravidão. Dados da Delegacia Regional do Trabalho apresentavam nessa época um quadro alarmante, ou seja, o de que quase 40% de todo o trabalho escravo utilizado no Brasil originava-se do Maranhão.<sup>55</sup> O Instituto Formação identificou um número significativo de jovens, que mesmo depois de terem passado pela primeira experiência de trabalho escravo ainda consideravam que essa era a única alternativa que lhes restava, uma vez que não estavam adequadamente escolarizados e, mesmo quando

<sup>55</sup> Dados do documento do Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Escravo no Maranhão (dez/2004, p.17)

terminavam o ensino fundamental ou, raramente, o ensino médio eles não conseguiam vislumbrar as possibilidades de terem uma atividade produtiva, capaz de garantir o sustento para sua família.

Por isso, no projeto educativo do CEMP apresenta como objetivo principal melhorar a formação política, cultural e profissional de adolescentes e jovens residentes na Baixada – Território Campos e Lagos. No quadro 28, dos objetivos específicos fica mais claro como era pensada a sua concretização.

#### Quadro 28 - Objetivos específicos do CEMP

Objetivos Específicos
Garantir aos jovens da Baixada Maranhense ensino médio articulado com educação profissional de qualidade.
Implantar um currículo para o ensino médio articulado com a educação profissional, que garanta qualidade e conteúdos significativos voltados para o desenvolvimento dos jovens e das cidades/territórios onde vivem.
Construir coletivamente o projeto educativo do CEMP em processos permanentes de formação de trabalhadores da educação: professores, diretores, técnicos, administrativos, prestadores de serviços diversos (segurança, limpeza, merenda), de modo a expandir os conhecimentos curriculares e metodológicos dos profissionais, no todo e na sua área específica.
Estimular o estudo, a pesquisa, a extensão e a participação política.
Incentivar, a partir dos CEMP, o fortalecimento de circuitos de arte e cultura, comunicação educativa, esporte, agroecologia, turismo comunitário, entre outros.

Após o bem sucedido primeiro ano da história do CEMP de São Bento, com a população da cidade acompanhando de perto a sua evolução e participando de seminários, com pais fazendo fila para uma matrícula na escola, a qualidade dessa escola municipal sendo comparada positiva em relação a outras escolas locais públicas e privadas existentes na cidade e, ao mesmo tempo, com os diversos ingredientes presentes no seu projeto educativo que movimentavam os estudantes a experiência reverberou por todo território mediante divulgação tanto pelo Portal da Educação, nas suas reuniões sistemáticas quanto pelos Fóruns da Juventude que estavam sempre se movimentando em programações diversas em todos os municípios de abrangência do CIP Jovem Cidadão e que passaram a defender para seus municípios um CEMP. (Instituto Formação, 2013)

Em 2004 aconteceu no II Encontro Estadual sobre Políticas Públicas e Juventude cuja programação principal tratava da socialização do primeiro ano de experiência do CEMP, com mesas de debates em que participaram secretários, diretores, professores e estudantes. Em decorrência de todo esse movimento e debate ocorridos anterior ao encontro e durante esse evento, somado às campanhas “Nenhum a Menos na Escola” “Todo Jovem no Ensino Médio”

“Diga Não ao Trabalho Escravo” que foram protagonizadas pelos jovens, em 2005 o Prefeito de Palmeirândia, que desde 2004 também estava construindo uma nova escola decidiu implantar nesse prédio um novo CEMP.

Figura 33 – Fachada do CEMP Palmeirândia



Fonte: Portal da Educação

Em 2005 foi realizado o III Encontro Estadual sobre Políticas Públicas e Juventude e nas reuniões do Portal da Educação desse ano foi definido pelas prefeituras de Olinda Nova do Maranhão, Matinha, São João Batista e São Vicente Ferrer que também implantariam no ano seguinte (2006) CEMP. Passou assim a existir uma rede desses centros, todas com o mesmo modelo de projeto educativo e com professores participando conjuntamente do processo de formação continuada. Ia sendo, dessa forma, a cada nova discussão e experiência implantada uma rede de pontos de desenvolvimento do TCL.

Os principais cursos ofertados, desde 2004, foram Agroecologia, Enfermagem, Turismo Comunitário, Gestão de Meio Ambiente, Tecnologias da Comunicação e Informação, Informática e Saneamento e Urbanismo.

Figura 34 – Cartaz CEMP



Fonte: Instituto Formação

Em 2006 aconteceu o IV Encontro Estadual sobre Políticas Públicas e Juventude e foi iniciado o debate com a Secretaria de Estado da Educação para que a mesma apoiasse os CEMP repassando o recurso das matrículas dos alunos para que a Secretaria Municipal de Educação pudesse fazer a gestão dos recursos públicos existentes para unidades de ensino médio integrado como as dos CEMP. “Isso possibilitaria condições adequadas de continuidade do projeto educativo implantado, pois os investimentos financeiros das parcerias iniciadas em 2004, quando foi implantado o primeiro CEMP em São Bento, estavam previstas até o ano de 2008” (Portal da Educação, 2012). Não seriam necessários esses recursos extras, desde que os recursos públicos fossem destinados ao seu custeio e o mesmo existia, mas para isso o Governo do Estado do Maranhão precisaria concordar em fazer o repasse de acordo com o número de alunos matriculados em escolas públicas municipais de ensino médio integrado. Isso, contudo, nunca ocorreu. “De fato, para todos os encontros convidávamos a Secretaria de Estado da Educação e eles conheciam o CEMP, mas não manifestavam interesse em apoiar, pois achavam que os municípios estavam competindo com eles numa atribuição que não era deles (municípios). A única proposta que eles aceitavam negociar era de estadualização dos CEMP, mas quando isso acontecia, o projeto educativo adotado era o do ensino médio geral, pois o Estado do Maranhão não adotou o ensino médio integrado.” (Lidia Vasconcelos, 2012)

Durante os encontros estaduais professores de diversas universidades brasileiras estiveram presentes, inclusive da USP, dialogando com estudantes e professores de ensino médio e com dirigentes do Portal da Educação. Em 2007 (13 a 15 de agosto), o Instituto Formação e o Portal da Educação realizaram o I Encontro sobre os CEMP da Baixada, em São Luis, no Liceu Maranhense. Teve como promotores as seguintes organizações: Instituto

Formação, Portal da Educação, Fóruns da Juventude da Baixada, Agência de Desenvolvimento Sustentável do TCL, UNICEF. Foi apoiado pelas Prefeituras Municipais, Fundação Kellogg e FAPEMA. “A ideia era disseminar o CEMP como ponto de desenvolvimento do território dos campos e lagos maranhenses, bem como propor ao Estado apoio aos municípios para que pudessem continuar com o projeto, mas com o recurso público” (Bianka Pereira, 2012)

Os objetivos desse encontro, que constam em sua programação foram: promover o debate sobre a necessidade da ação cooperativa entre os entes federativos para a garantia da educação de qualidade para adolescentes e jovens; provocar a reflexão sobre a ideia de CEMP como pontos de desenvolvimento de territórios; resgatar a gênese da concepção e criação dos CEMP na Baixada, como política municipal de educação; analisar as potencialidades do projeto educativo inovador dos CEMP; compartilhar resultados da experiência de cinco anos de implantação dos CEMP; refletir sobre os limites e dificuldades no percurso de consolidação dos CEMP. (Instituto Formação, 2008)

#### Quadro 29 – Programação Encontro dos CEMP

Programação: 13 de agosto de 2007 8h00 – Recepção e inscrições 8h30 – Grupo de música de Matinha – Bossa Nova (Fórum da Juventude de Matinha) 9h00 – Abertura Ministério da Educação Portal da Educação da Baixada Formação – Centro de Apoio à Educação Básica Fóruns da Juventude UNICEF Liceu Maranhense 9h30 - Paineis 1– A formação profissional da juventude brasileira: direitos, propostas e perspectivas Eliana Almeida – UNICEF Prof. Dr. Celso Ferretti –UNISO (Sorocaba, São Paulo) Instituto Federal de Educação Tecnológica (São Luis, Maranhão) Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente Assessoria do Governo do Maranhão Coordenação: Instituto Formação
--

Almoço

Tarde

14h00 – Clip sobre experiência dos CEMP

Painel 2 - A articulação dos entes federativos para garantia da educação para a juventude brasileira

Prof. Carlos Artexes Simões – Coordenação Geral do Ensino Médio /SEB / MEC

Irineu Mário Colombo – Diretor de Articulação e Projetos Especiais DAPE / SETEC / MEC

Representante da Secretaria de Estado da Educação - Maranhão

Representante da União de Dirigentes Municipais (Maranhão)

Representante do Portal da Educação da Baixada (Baixada Maranhense)

Coordenação: Câmara de Ensino Médio do Conselho Estadual de Educação

16h30 - Debate

18h00 Encerramento

Quem ouvirá o canto das lavadeiras – Programa de Formação em Arte e Cultura – CIP Jovem Cidadão – Fórum da Juventude de Olinda Nova do Maranhão

14 de agosto de 2007

8h00 - Cercas – Cia Expressão Livre – Fórum da Juventude de Palmeirândia

8h30 – Mostra de produções de alunos dos CEMP (curtas e animações)

- A velha pisadeira

- O caranguejo

- Capoeira Zenn

9h00 - Gênese da concepção e criação dos CEMP na Baixada

9h30 - Projeto Educativo dos CEMP – da escassez à inovação

Profa. Dra. Maria de Fatima Felix Rosar – UFMA / Instituto Formação

Coordenação: UNICEF

11h00 – Debate

14h00 – Lançamento de Bolsas de Pesquisa para alunos dos CEMP / FAPEMA

- Lançamento do Prêmio Jovem Escritor 2008 / Formação – Central dos Livros

14h30 - Painel 3 – CEMP na Baixada – pontos de desenvolvimento do território dos campos e lagos maranhenses

Portal da Educação da Baixada

Instituto Formação

CEMP

ADS

Coordenação: Fóruns da Juventude da Baixada

16h00 - Ciranda de Vozes- Fortalecendo iniciativas de ação cooperativa para garantia dos direitos dos adolescentes e jovens à educação de qualidade

Maria Salete Silva - UNICEF

Ruy Berger – Consultor de Educação da Fundação Kellogg

Ana Paula Ribeiro – Instituto Formação  
Representante do Ministério Público  
Representante do Conselho de Direito da Criança e do Adolescente de São Luis  
Representante dos CEMP  
Fóruns da Juventude / Rede de Jovens Comunicadores  
Coordenação: Comunicação Educativa

18h00 – Encerramento do dia  
Banda Pichanos Black - Arari

15 de agosto – Visita aos CEMP de São Bento, Palmeirândia e a projetos incubados nos CEMP  
Participantes da visita: MEC, UNICEF, Kellogg e visitantes de outros países.

Fonte: Instituto Formação

Ainda em 2007 a experiência do CEMP foi apresentada em Congresso Internacional de Ensino Médio, realizado na Argentina, como uma das boas experiências desenvolvidas no Brasil. Em 2008, aconteceu o V Encontro Estadual sobre Políticas Públicas e Juventude, com a temática da estadualização dos primeiros CEMP. Em 2009, a experiência do CEMP foi apresentada em workshop organizado pela UNESCO, em Brasília e ficou registrada sua sistematização no livro editado por essa organização intitulado “Ensino Médio e Educação Profissional, desafios da integração”. Nesse mesmo ano, três municípios (Matinha, Palmeirândia e São João Batista) decidiram estadualizar os CEMP. Com a estadualização, os mesmos foram descaracterizados o que provocou debates e mobilizações de estudantes, sobretudo em Matinha. Esse quadro de insatisfação provocou a organização do II Encontro dos CEMP, em Matinha, onde a temática da agroecologia e da formação dos técnicos nessa área foi fortemente debatida.

Em 2010, sob a coordenação do Portal da Educação, o Instituto Formação e os Fóruns da Juventude, integrados com outros órgãos locais como Secretarias de Agricultura e Departamentos de Esporte e Cultura foram realizadas em todos os municípios do TCL as Conferências de Educação, que culminaram na Conferência Territorial. Um dos temas do debate foi a importância dos CEMP continuarem com seu projeto original voltado para o desenvolvimento da região. Nessa conjuntura de avanços e entraves, o Instituto Formação e o Portal da Educação receberam pesquisador da UNESCO que estava aprofundando conteúdos sobre seis experiências do país com mais êxito em seus processos formativos na modalidade educação profissional, em nível médio, para recomendações como boas referenciais. A experiência do CEMP era uma das indicadas.

Ainda em 2010 o Ministério da Educação convidou o Instituto Formação e o Portal da Educação para apresentarem a experiência dos CEMP em evento de formação de professores do ensino médio. Esse evento organizado em três etapas tinha como um dos objetivos disseminar ideias para os projetos de ensino médio inovador no país. Todas as três etapas desse processo de formação foram realizadas no Rio de Janeiro, com a coordenação compartilhada entre MEC e SESI - RJ. Em cada uma das etapas participaram em torno de 500 professores dos vários estados brasileiros. Entre as experiências que foram relatadas nos três momentos estava a do CEMP – pontos de desenvolvimento de território na Baixada Maranhense (TCL).

O último debate mais amplo registrado sobre essa experiência data de 2011, durante a realização do VI Encontro Estadual sobre Políticas Públicas e Juventude. Entretanto, há uma grande movimentação no CEMP de São Bento, inclusive com intercâmbios de estudantes dessa cidade com estudantes de uma escola da Alemanha que ocorre desde 2012. E, em 2013, assumiu a Secretaria de Educação da cidade de São Bento a primeira Diretora do CEMP, com o objetivo de continuar trabalhando para colocar esse projeto como uma referência territorial. (Instituto Formação, 2013)

No que se refere à parte legal dessa escola o trâmite também aconteceu de acordo com a legislação.

Como o CEMP de São Bento foi o primeiro a ser implantado e, portanto, o primeiro a dar entrada em seu processo de regularização no CEE, está autorizado a funcionar com a Resolução nº 155/08 de 03 de julho de 2008 e todos os seus cursos regularizados com o Parecer nº 187/08 de 03 de junho de 2008. (Secretaria de Educação de São Bento, CEMP, 2012)

Após essa primeira parte mais histórica irei me deter mais detalhadamente ao projeto em si, ou seja, o que o compõe e o diferencia de outros projetos de ensino médio integrado com a educação profissional.

O projeto educativo do CEMP valoriza o potencial produtivo da região. A sua matriz nasceu da concepção de que a formação universal e a profissional devem ser contextualizadas e estarem voltadas não apenas para formação dos trabalhadores que vão ocupar vagas que são demandadas pelas áreas da indústria, agropecuária, agroindústria, comércio e de serviços, no formato dos postos criados numa sociedade tipicamente capitalista, mas também para trabalhadores que se dediquem a pensar, a partir de um olhar atento, formas possíveis de desenvolvimento de lugares onde esses empreendimentos não chegarão.

Da mesma forma que é importante que os jovens filosofem sobre um mundo mais justo é fundamental olharem para todos os lados e pensarem soluções concretas para resolução de problemas e, para que isso ocorra, necessitam de conhecimento sistematicamente atualizado e espreado. (Instituto Formação, 2012)

Quando o primeiro CEMP foi criado, por iniciativa de uma prefeitura, em um território com baixos indicadores, parecia improvável que desse certo. Afinal, até bem pouco tempo era impensado um município qualquer ofertar algum dos níveis e etapas da educação; ainda hoje é do pensamento predominante, baseado na própria LDB, que um município pobre, que ainda nem universalizou a Educação Infantil seja ofertante da educação em nível médio, ainda mais quando se fala de um centro que, na sua estrutura, está composto por três núcleos que dialogam entre si, mas que mantêm suas especificidades. É um projeto complexo que requer pessoal qualificado para executá-lo.

Os três núcleos do CEMP são: Núcleo 1 – Educação Geral; Núcleo 2 – Educação Profissional; Núcleo 3 – Incubadora de Projetos.

A ideia inicialmente pensada pelo Instituto Formação e aprovada pelo Portal da Educação e Secretaria de Educação de São Bento era que os cursos, no conjunto de seus três núcleos, teriam de 3 a 4 anos de duração, para o caso de cursos integrados e de 1 ano a 18 meses para cursos subsequentes. “A quantidade de anos do curso integrado e de meses para o subsequente dependeria da capacidade da Secretaria de aumentar a sua carga horária para alguns períodos integrais ao longo do ano.” (Instituto Formação, 2012)

O Núcleo 1, da Educação Geral tem como objetivo garantir aos alunos o conhecimento ampliado das ciências naturais, da matemática, das ciências sociais, dos códigos, linguagens, arte popular e erudita e do movimento corporal, de acordo com os referenciais utilizados no país, ou seja, os Parâmetros (Diretrizes) Nacionais para o Ensino Médio, assim como a bibliografia existente sobre o currículo e conteúdo para essas áreas, nesse nível de ensino.

O professor desse núcleo é licenciado para ministrar suas disciplinas, sendo ele o principal investigador e delineador desse currículo. Entretanto, o mesmo é orientado e tem seus conhecimentos expandidos para o desenvolvimento do projeto educativo do CEMP durante processo de qualificação que foi sendo concebido e ofertado à distância e de forma presencial.

As áreas e disciplinas abrangidas por esse núcleo são as conhecidas em outros cursos de ensino médio, por exemplo: em Linguagens e códigos: Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Língua Estrangeira, Educação Física; em Ciências Sociais: História, Geografia, Sociologia e Filosofia; em Ciências da Natureza e Matemática: Matemática, Química, Física e Biologia.

Tabela 37- CEMP – Núcleo Educação Geral

Componentes Curriculares	1ª ANO		2ª ANO		3ª ANO		TOTAL
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
<b>Linguagem e Códigos</b>							
<i>Língua Portuguesa</i>	4	160	4	160	5	200	520
Língua Estrangeira	4	160	4	160	5	200	520
Arte	2	80	2	80	2	80	240
Literatura	2	80	2	80	2	80	240
Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
<b>Ciências Humanas</b>							
História	2	80	2	80	2	80	240
Geografia	2	80	2	80	2	80	240
Filosofia	2	80					80
Sociologia			2	80			80
<b>Ciências da Natureza e Matemática</b>							
Matemática	4	160	4	160	5	200	520
Física	2	80	2	80	2	80	240
Química	2	80	2	80	2	80	240
Biologia	2	80	2	80	2	80	240
Total	3.600						

Fonte: Instituto Formação

O Núcleo 2, da Educação Profissional é composto por disciplinas organizadas de acordo com o curso.

Nenhum curso profissionalizante teve sua estrutura copiada de outra instituição, apesar de termos feito pesquisas e consultado especialistas, a partir da visão que tínhamos. Cada grade e cada ementa foi sendo concebida

por especialistas que a elaboravam olhando o TCL. (Instituto Formação, 2012).

Nesse núcleo, a ideia foi horizontalizar o conteúdo dos cursos profissionalizantes. Por exemplo, o curso de agroecologia trata da concepção agroecológica e das especificidades dos conteúdos de horticultura, avicultura, piscicultura, apicultura, caprinocultura, meliponicultura, processamento e beneficiamento de alimentos da agricultura familiar, além de tratar de questões relativas ao mercado, à comercialização e ao financiamento em nível territorial.

Dessa forma, o estudante que escolhe esse curso, não se especializa apenas em uma parte dessa ampla área: agroecologia. Mesmo porque, ao trabalhar, por exemplo, com a agricultura familiar, vários desses conhecimentos são necessários para uma boa produtividade em sua propriedade, respeitados os conceitos da produção saudável tanto para a segurança alimentar como para a composição da renda familiar.

O Núcleo 3, das Incubadoras de Projetos é optativo, mas fundamental na concepção do CEMP como ponto de desenvolvimento de território, pois é a partir dele que o conhecimento profissional apreendido no Centro vai sendo imediatamente aplicado no seu entorno, com verticalização de saberes. Diferente de outras incubadoras de empresas concebidas como locais físicos onde um negócio se instala e se desenvolve esta incubadora foi concebida como uma metodologia que leva o estudante que apreende e constrói conhecimentos no núcleo profissionalizante e na sua realidade circundante a pensar e desenvolver ideias de trabalho que reverberem em desenvolvimento local e territorial. Para operacionalizá-lo foi adotada a concepção dos circuitos produtivos já em debate no TCL, desde 2003.

A concepção de circuitos produtivos compreende uma iniciativa de superação do mercado, como locus de definição de todo processo de produção e comercialização e, também, de definição da relação capital-trabalho.

Parte-se do princípio de que os jovens têm necessidade de educação, trabalho e renda. Portanto, para além do que o mercado define como sendo prioridade, do ponto de vista da produção econômica, o que se deseja garantir é o atendimento às demandas básicas de desenvolvimento pessoal e social da maioria dos jovens, que habitam as cidades em que se realiza o PJC.

Nessa perspectiva, o modelo de desenvolvimento local, a partir da expansão da economia de base e da construção de uma comunidade educativa implicará na concretização dos seguintes processos metodológicos: a) instalação do Fórum Permanente de Avaliação e Planejamento para o desenvolvimento do território; b) organização e instalação do comitê gestor em cada município; c) realização de seminário intermunicipal para discussão

sobre as potencialidades locais e concepção de circuitos produtivos de atividades econômicas integradas nos setores primário, secundário e terciário; d) construção de células de produção, a partir da concepção e incubação de projetos coletivos de atividades produtivas em cadeias complementares, de modo a criar suporte básico para as células de consumo, células de ações cooperativadas/ associadas para a comercialização e a socialização da renda; e) organização de programas de qualificação profissional e social dos jovens, pais, gestores municipais e professores, visando a difusão de padrões educativos e culturais para o fortalecimento de comunidades educativas. (Instituto Formação, 2005)

As incubadoras de Projetos foram concebidas inicialmente como programas estratégicos adotados pelo Instituto Formação e Portal da Educação como suporte de dinamização territorial, no âmbito do CIP Jovem Cidadão, tanto por dentro de Fóruns da Juventude como dos Centros de Ensino Médio e Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante. Esses seriam locais onde a metodologia de incubação seria aplicada para fomentar a construção de circuitos de desenvolvimento nos municípios do TCL.

Quando concebemos o CEMP pensamos que seria importante o adolescente e o jovem aprenderem os conteúdos de educação geral e das profissões, bem como terem a oportunidade de verticalizarem o conhecimento numa determinada área, com experiências concretas de produção e de comercialização. Assim, esse núcleo foi concebido como espaço de aprofundamento da aprendizagem onde o jovem, ainda como estudante, inquietar-se-ia com a estagnação de sua realidade e se sentiria impulsionado a encontrar soluções com criatividade e novas referências. (Instituto Formação, 2012)

Inicialmente eram fortalecidos os projetos coletivos e somente no processo foram incubados alguns projetos individuais ou familiares. “Era fortalecida a vivência da solidariedade e a realização de projetos cooperativos”. (Claudio Silva, 2012) Como esse núcleo não é obrigatório, as ideias de projetos produtivos são estimuladas e desenvolvidas, inicialmente, em atividades denominadas “Seminários de Ideias”. Esses seminários são oferecidos para todos os jovens, entretanto, somente incubam projetos os alunos que têm ideias e que desejam colocá-las em prática, ou mesmo, aqueles que querem aprender mais sobre as ideias e metodologias apresentadas e discutidas.

É importante verificar que o CEMP de São Bento foi criado em 2004, um ano antes da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada no dia 11 de março de 2005, no Diário Oficial da União. Consta dessa resolução, que

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio realizados de forma integrada com o ensino médio terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de três mil horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio realizados nas formas concomitante ou subsequente ao ensino médio deverão considerar a carga horária total do ensino médio, nas modalidades regular ou de educação de jovens e adultos, e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional. Os diplomas de técnico de nível médio terão validade tanto para fins de habilitação profissional quanto para fins de certificação do ensino médio, para continuidade de estudos na educação superior. (<http://portal.mec.gov.br/index.php>)

Mesmo sem conhecer essa resolução, ainda não aprovada no CNE, no documento inicial de criação do CEMP como proposta de ensino médio integrado à educação profissional, a carga horária seguia a mesma linha do posteriormente definido na resolução nº 1.

No projeto original do CEMP, nos cursos subsequentes são desenvolvidos os núcleos de educação profissional e de incubadora de projetos produtivos; no curso completo (integrado), as disciplinas no núcleo profissionalizante são ministradas simultaneamente com as do núcleo de educação geral, numa média de dez aulas por semana desse núcleo, duas disciplinas de cada vez, como mostra o quadro 30.

Quadro 30 - Demonstrativo de Distribuição de Aulas – Núcleo Geral e Profissional - Matutino

Dias da semana/ Horários	Segunda Feira	Terça Feira	Quarta Feira	Quinta Feira	Sexta Feira
7 h	Educação Geral				
7h45	Educação Geral				
8h30	Educação Geral				
9h15	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9h45	Educação Profissional				
10h30	Educação Profissional	Educação Profissional	Educação Profissional	Educação Profissional	Pesquisa e Incubação de Projetos

11h15	Educação Geral				
12h	Encerramento	Encerramento	Encerramento	Encerramento	Encerramento

Fonte: Instituto Formação, 2012

Nesse quadro a referência trabalhada, de acordo com a Secretaria de Educação de São Bento e confirmada pelos registros do Instituto Formação eram as seguintes:

Dias letivos ao longo do ano: 200

Dias letivos na semana: 05

Semanas anuais: 40

Intervalo: 30 minutos

Horas de atividades diárias: 5

Duração da aula: 45 minutos

Número de aulas por dia: 6

Número de aulas por ano: 1.200, sendo 400 do Núcleo Profissionalizante e 800 do Núcleo de Educação Geral.

Horas de Pesquisa de Campo, atividades em laboratórios externos e atividades de extensão e aplicação de conhecimento, ao longo do curso: 400 h (que podem compor a carga horária fixa ou ser complementar, de acordo com cada CEMP e curso).

Nem sempre conseguimos cumprir rigorosamente essa carga horária pelos limites impostos pelo orçamento dos municípios e não apoio do Estado na execução dessa política pública municipal. Tivemos dificuldades, sobretudo a partir de 2008, quando os parceiros externos que nos ajudaram a implantar o projeto foram saindo aos poucos, pois a ideia era que o poder público assumisse essa política de educação para a dinamização do território. (Bianka Pereira, Portal da Educação, 2012)

O não reconhecimento e apoio da Secretaria de Estado da Educação a esse projeto de algum modo contribuiu para o recrudescimento de uma iniciativa que de acordo com os dados poderia ser importante não apenas para o TCL, mas para outros territórios maranhenses similares. Em 2007, no auge dos CEMP os dados de matrículas nesses Centros eram bastante significativos como mostra o quadro 38. “Os dados de matrículas de alunos do Ensino Médio integrado na Baixada Maranhense, no final do ano de 2006, são significativos até se comparados com dados mais gerais das matrículas no país.” (Carlos Artexes, MEC)

Tabela 38 - Cursos e alunos matriculados – dados de 2007

Municípios	Cursos	Matrículas
Arari	Magistério	162
Matinha	Agroecologia, Informática e Enfermagem	580
Olinda Nova do Maranhão	Agroecologia e Magistério	90
São João Batista	Agroecologia e TIC	165
São Vicente Ferrer	Agroecologia e Saneamento e Urbanismo	70
São Bento	Agroecologia, Informática, Enfermagem, TIC e Saneamento e Urbanismo	570
Palmeirândia	Agroecologia, TIC, Turismo e Saneamento e Urbanismo	233
<b>TOTAL</b>		<b>1870</b>

Fonte: Secretarias de Educação, Portal da Educação, 2008.

O Projeto do CEMP sempre chamou a atenção das pessoas, sobretudo pela forma como o Instituto Formação e o Portal da Educação estruturaram a proposta e conceberam os princípios organizativos desse projeto educativo.

O princípio de organização curricular do CEMP prevê a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão e a organização dos conteúdos de cada curso em eixos transversais e disciplinas, que articulam conteúdos teóricos e práticas em laboratórios internos e externos, práticas investigativas e de aplicação de conhecimento, a partir do primeiro ano.

Os cursos concebidos tiveram como contribuição inicial a elaboração da grade e da matriz pela equipe de profissionais do Instituto Formação, também responsável pela formação dos professores no período de 2004 a 2009. “Esse processo de concepção, elaboração e formação inicial dos profissionais dos CEMP não teve ônus para a Prefeitura ou Secretaria de Educação, mas foram parceiros externos quem financiaram e/ou a nossa própria equipe quem o fez, por militância histórica na área da educação”. (Instituto Formação, 2012)

A tabela 39 e o quadro 31 exemplificam como se compõem a grade e a matriz curricular da primeira versão do curso de agroecologia concebido para a inauguração do CEMP de São Bento, em abril de 2004.

Tabela 39– Grade do Curso de Agroecologia, 2004

Centro de Ensino Médio e Educação Profissional – CEMP			
Núcleo de Educação Profissional			
Curso de Agroecologia			
Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano
	CHT	CHT	CHT
Metodologia do Trabalho Científico	60		
Ecologia Humana e Desenvolvimento Sustentável	30		

Competência Profissional	30		
Economia de Base	30		
Noções Básicas de Elaboração de Projetos	30		
Noções Básicas de Agricultura Familiar	30		
Agroecologia	30		
Botânica Aplicada: agrícola, farmacêutica e fitopatologia	30		
Olericultura Básica	30		
Fruticultura Básica		30	
Floricultura Básica		30	
Noções Básicas de Zootecnia		60	
Apicultura Básica		30	
Avicultura Básica		30	
Piscicultura Básica		30	
Caprinocultura Básica		30	
Práticas Sustentáveis na Agricultura Familiar		30	
Tecnologias de Alimentos I			30
Tecnologias de Alimentos II			30
Controle de Qualidade			30
Redes de Comercialização			30
Saneamento Rural e de pequenas comunidades			30
Ética e Educação Ambiental			30
Desenvolvimento Local e Territorial			60
Noções Básicas de Economia Familiar			30
Gestão de Projetos na Agricultura Familiar			30
Subtotal	300	300	300
Pesquisa e Extensão	40	40	40
Laboratórios externos e aplicação de conhecimento (Estágio)	40	40	100
<i>Estes dois itens podem fazer parte do primeiro bloco ou ser complementar – serão ministrados por fora da carga horária básica semanal – em finais de semana, férias ou contratuais.</i>			
Total	380	380	440
	1.200		

Quadro 31 – Matriz curricular do Curso de Agroecologia, 2004

CEMP SÃO BENTO			
ELEMENTOS BÁSICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE AGROECOLOGIA			
Módulo I			
Eixos transversais	Disciplinas (Ensino)	Pesquisa	Extensão (seminários, laboratórios externos e aplicação de conhecimento)
O Jovem e o Potencial Produtivo do	Metodologia do Trabalho científico	Propostas: Levantamento de	Seminário I: Qualificação profissional e

Território.	Ecologia humana e desenvolvimento sustentável.	atividades econômicas dos três setores.	desenvolvimento humano e social. Seminário II: Economia solidária e construção de sistemas cooperativados.
	Competência profissional nas dimensões técnica e social.	Mapeamento das condições de utilização dos recursos naturais e dos recursos humanos nos três setores.	
	Economia de base e sustentabilidade das atividades primárias, secundárias e terciárias.		
Módulo II			
Eixos transversais	Disciplinas (Ensino)	Pesquisa	Extensão (seminários, laboratórios externos e aplicação de conhecimento)
Modos de plantio integrados à agroecologia e à sustentabilidade.	Noções básicas de elaboração de projetos.	Pesquisa de campo sobre modos de produção agrícola no município.	Visita aos quintais produtivos do entorno do CEMP para diálogo com agricultores sobre vantagens e desvantagens dos diferentes modos de cultivo e modelos da agricultura familiar no território. Troca de saberes.  I Seminário de Ideias (Núcleo da Incubadora) Oficinas de Elaboração de Projetos - a partir de ideias incubadas.
	Agroecologia		
	Noções básicas de agricultura.		
	Botânica aplicada: agrícola, farmacêutica, fitopatologia.		
	Olericultura Básica		
	Floricultura básica		
Fruticultura Básica			
Módulo III			
Eixos transversais	Disciplinas (Ensino)	Pesquisa	Extensão (laboratórios externos e aplicação de conhecimento)
Modos de criação e manejos integrados à agroecologia e à sustentabilidade.	Noções Básicas de Zootecnia	Pesquisa de campo sobre modos de criação e manejo no município.	Conversas com agricultores sobre manejo de búfalo, suínos, aves, caprinos. Mapeamento de interesses dos agricultores.  Acompanhamento de projetos incubados.
	Apicultura Básica		
	Avicultura Básica		
	Piscicultura Básica		
	Caprinocultura Básica		
Práticas Sustentáveis na Agricultura Familiar			
Módulo IV			
Eixos transversais	Disciplinas (Ensino)	Pesquisa	Extensão (seminários, laboratórios externos e aplicação de conhecimento)

O trabalho juvenil no processamento de produtos e na produção de derivados.	Fundamentos tecnológicos do processamento básico na produção de produtos derivados das criações: manteiga, queijo, defumados, enlatados.	Vivências em áreas de produção agrícola e criação animal.	Visita a agricultores para orientação de cultivo de hortaliças e processos de irrigação alternativa.  Oficinas de processamento de alimento nas propriedades da agricultura familiar. Acompanhamento de projetos incubados.
	Fundamentos tecnológicos de processamento básico na produção de produtos derivados das culturas: doces, compotas.		
	Controle de Qualidade		
	Redes de Comercialização		

Modulo IV

Eixos transversais	Disciplinas (Ensino)	Pesquisa	Extensão (laboratórios externos e aplicação de conhecimento)
O desenvolvimento de projetos sociais e produtivos e o Empreendedorismo juvenil	Saneamento Rural e de pequenas comunidades.	Pesquisa para identificação das demandas de produtos e serviços do mercado local e regional.	Acompanhamento de projetos incubados.  Acompanhamento de redes de comercialização.
	Ética e Educação Ambiental.		
	Desenvolvimento Local e Territorial		
	Noções Básicas de Economia Familiar		
	Gestão de Projetos na Agricultura Familiar		

Fonte: Instituto Formação, 2004

Pela matriz acima é possível identificar a lógica do CEMP e a sua conexão com o desenvolvimento do território. O CEMP é uma escola convencional que se abre para o desenvolvimento local, transformando-se, cujas conquistas espraiam-se e conectam-se ao longo de um território que tem lugares, pessoas e características sociais, culturais e econômicas similares. Por isso é considerada como ponto de desenvolvimento de território.

Quando pensamos esse projeto educativo estávamos com a mente fixamente voltada para uma ideia, que era a de que, naquele território, jovens deveriam ter conhecimento consistente capaz de, ao ser usado transformar escassez em abundância. (Instituto Formação, 2012)

Decorre dessa forma de pensar a lógica que possibilitou a estruturação da matriz do projeto educativo. Para o Instituto Formação o conhecimento deveria ser ao mesmo tempo contextualizado e universal; partir do jovem, mas ir além. Por isso a articulação entre teorias das ciências sociais com a pesquisa da realidade social e econômica do entorno do CEMP e do território mais amplo (TCL) que engloba vários municípios era importante para dar subsídios teóricos e identificar capacidades e potencialidades instaladas nos locais, mesmo que estando invisíveis a um olhar não atento ou sem conteúdos necessários para leituras mais profundas da realidade. Nessa forma de pensar os conhecimentos advindos dessa articulação entre ensino e pesquisa aplicados em ações de extensão tenderiam a provocar formas diversas de desenvolvimento desde o nível pessoal (individual e coletivo) até os níveis social, cultural e econômico.

Figura 35 – Estudantes do CEMP realizando pesquisa no TCL sobre agroecologia



Fonte: Instituto Formação

Está, portanto, desde o princípio o conhecimento teórico e metodológico concebido de forma integrado e interdisciplinar, porém, ministrado de forma disciplinar. E a não integração total dos conteúdos sempre foi um ponto de avaliação desse projeto educativo.

Em todos os debates e eventos que participamos, quer na Argentina, no Maranhão, em Brasília ou no Rio, a pergunta que sempre nos faziam é: por que um projeto tão interessante não era totalmente integrado, mesclando os conteúdos? Respondíamos que integrávamos os conteúdos a partir dos eixos, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, mas a integração total do núcleo geral com o núcleo profissional não era feita por um cuidado nosso com a qualidade do ensino na sala de aula. De nosso ponto de vista, a

integração desses conteúdos somente deveria ser feita pelo corpo de profissionais que vai executá-lo, caso contrário corre-se o risco de se empobrecer o conteúdo. Uma equipe que recebe um projeto interdisciplinar ou com temas geradores prontos, sem entender como se chegou a essa integração e sem conhecer a fundo as especificidades integradas não conseguirá ministrar um conteúdo denso para os seus estudantes. Para nós era importante desde o princípio que o CEMP fosse uma excelente escola, onde o estudante realmente se desenvolvesse e aprendesse conteúdos de disciplinas como português, matemática, ciências, bem como fosse um lugar onde estudasse os conteúdos que lhe possibilitaria uma imersão no universo do trabalho e do desenvolvimento territorial e tivesse ainda a possibilidade de verticalizar conteúdos específicos incubando projetos produtivos. Dizíamos que não seria difícil integrarmos os conteúdos, mas que preferíamos não fazê-lo antes de trabalhar com os professores as especificidades dos cursos e seu processo de preparação para assumirem com autonomia intelectual a direção do projeto educativo. A integração faria parte de outro momento, após amadurecimento das equipes formadas. (Instituto Formação, 2012)

Esses argumentos do Instituto Formação reforçam outro, relacionado com o fato de não quererem uma escola pobre em um território pobre, mas uma escola rica de conhecimento e construção de possibilidades. Para isso os professores precisam dominar conteúdos e metodologias. Nenhum dos dois pode ser empobrecido na sala de aula. Caso o professor não conheça profundamente o conteúdo a ser trabalhado e tenha que adotar sem ter sido autor intelectual um projeto interdisciplinar, pode ser esvaziado de sentido o conteúdo. Porque nesse caso, não é apenas uma tematização a partir de um eixo gerador, mas uma articulação com horizontalidade, verticalidade e contextualização de conteúdos em relações democráticas e horizontais de construção de novos saberes.

Manter os conteúdos com as disciplinas e programas era uma forma de possibilitar ao professor primeiro mergulhar nesses conteúdos para, num momento posterior, a própria equipe do CEMP, com apoio de profissionais experientes na articulação de conteúdos fazê-lo. Saber o caminho percorrido é fundamental para ajudar os estudantes a fazerem o mesmo percurso. (Instituto Formação, 2012)

Para o primeiro ano do CEMP (2004) os programas propostos nas grades foram inicialmente elaborados pelas equipes de especialistas do Instituto Formação e, somente a partir do segundo ano os professores começaram a fazer ajustes a partir de seu referencial. Abaixo seguem exemplos de cinco programas de disciplinas do núcleo comum a todos os cursos.

#### DISCIPLINA 01: METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO

Ementa: Análise histórica dos diversos tipos de conhecimento e das possibilidades de elaboração de textos científicos, fazendo uso de resultados de pesquisa, que incluem dados qualitativos e quantitativos, cuja apresentação expressa determinada perspectiva de compreensão teórica e metodológica da realidade e do conhecimento científico.

Unidade 1 – A produção dos diferentes tipos de conhecimento

- a) O conhecimento derivado da prática do trabalho
- b) O conhecimento produzido a partir da investigação científica
- c) O conhecimento como síntese entre a teoria e a prática

Unidade 2 - A prática da documentação como método de estudo e de pesquisa

- a) Pesquisa bibliográfica e documental
- b) Pesquisa de campo
- c) Pesquisa na Internet

Unidade 3 - Instrumental básico da estatística para a pesquisa

- a) Definições preliminares do campo de conhecimento estatístico
- b) Apresentação tabular de dados
- c) Tipos de séries estatísticas

Unidade 4 - A utilização da linguagem estatística nos textos científicos

- a) Apresentação de informações em tabelas e gráficos

Unidade 5- Algumas correntes teóricas e metodológicas nas ciências humanas e sociais

- a) Diferentes perspectivas de compreensão da realidade

Unidade 6 – Diretrizes para a elaboração de um trabalho científico

- a) Etapas da elaboração
- b) Aspectos técnicos da redação
- c) Formas de apresentação de trabalhos científicos

- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo, Cortez, 1991.
- GATTI, Bernadete A. & FERES, Nagib L. Estatística básica para ciências humanas. São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.
- NAZARETH, Helenalda de Souza. Curso básico de estatística. São Paulo, Ática, 2002.
- RAPOSO, Anselmo Baganha. Estatística aplicada à educação. São Luís, UEMA, Ed. 2004.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo, Cortez, 2000.
- CEDES. A filosofia e seu ensino. Cadernos Cedes, n. 64. Campinas, 2004.
- CEDES. Antropologia e Educação – interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos Cedes, n. 43. Campinas, 1997.
- CEDES. Revista Quadrimestral de Ciência EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 51. Campinas, 1995.
- CEDES. Revista Quadrimestral de Ciência EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 59. Campinas, 1995.
- CEDES. Antropologia e educação – interfaces do ensino e da pesquisa. Caderno Cedes, 43. Campinas, Cortez. 2003
- JÚNIOR, Bernardo de Felipe. Pesquisa: o que é e para que serve. Brasília, SEBRAE, 1994.

## DISCIPLINA 02: ECOLOGIA HUMANA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Ementa: Estudo das formas de desenvolvimento sustentável relacionado às perspectivas de preservação da natureza, dos seres vivos humanos e animais, para a implantação de novas formas de organização econômica e social propícias ao fortalecimento de um projeto de superação da exclusão e da miséria.

Unidade 1 – Parâmetros da construção de estratégias alternativas de desenvolvimento.

- a) Problemas socioambientais em escala mundial, nacional, territorial e local.
- b) Modos de apropriação dos recursos naturais para implantação de estratégias alternativas de desenvolvimento.
- c) Desafios éticos na busca do desenvolvimento sustentável.

Unidade 2 – Políticas públicas para o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente.

- a) Problemas e soluções individuais e coletivas para a preservação ambiental e da espécie humana.
- b) Gestão comunitária de recursos naturais renováveis
- c) Economia solidária e formas de cooperativismo para a sustentabilidade do projeto de desenvolvimento alternativo ao capitalismo.

Unidade 3 - Trabalho e economia no Brasil

- a) Economia deformada pela exploração histórica da mão de obra indígena e da mão de obra escrava.
- b) O subdesenvolvimento como processo de subordinação do Brasil aos países hegemônicos.

ANDRADE, Manuel Correia de . Abolição e reforma agrária. São Paulo, Ática, 2002.

BURSZTYN, Marcel (org.). Ciência, ética e sustentabilidade: desafios do novo século. São Paulo, Cortez/UNESCO, 2001.

CAVALCANTI, Clóvis (org.). Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo, Cortez/ Fundaj, 2001.

\_\_\_\_\_. Meio ambiente desenvolvimento sustentável e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 2001.

SINGER, Paul. Introdução à economia solidária. São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, Paul & SOUZA, André Ricardo de (orgs.) A economia solidária no Brasil. São Paulo. Ed. Contexto, 2000.

VIEIRA, Paulo Freire & KRISCHKE, Paulo J. et alli. Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as Ciências Sociais. São Paulo. Cortez, 2001.

WEBER, Jacques & VIEIRA, Paulo Freire (orgs.). Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento: novos desafios para a pesquisa ambiental. São Paulo, Cortez, 2002.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação Ambiental – natureza, razão e história. Campinas, Autores Associados. 2004.

CASCINO, Fabio. Educação Ambiental – princípios, história, formação de professores. 3ª ed. São Paulo, SENAC, 1999.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental. Princípios e Práticas. São Paulo, Gaia, 2003.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo, Cortez, 2002.

ABRAMO, Helena Wendel, FREITAS, Maria Virginia de, SPOSITO, Marília Pontes (org.). Juventude em debate. São Paulo, Cortez, 2002.

## DISCIPLINA 03: COMPETÊNCIA PROFISSIONAL NAS DIMENSÕES TÉCNICA E SOCIAL

Ementa: Relação entre a formação profissional e o processo de desenvolvimento de projetos alternativos de organização econômica e social sustentáveis, que implicam em redefinir o papel da tecnologia da informação e da comunicação, como instrumento básico para o fortalecimento de comunidades de aprendizagem nas organizações comunitárias.

Unidade 1- Relação entre o saber profissional e o poder político.

- a) Condicionantes históricos e institucionais da prática profissional.
- b) Diferentes projetos de sociedade segundo a ótica das diversas classes sociais.
- c) Políticas sociais no âmbito do estado capitalista.

Unidade 2 – Lutas dos movimentos sociais para a construção da democracia.

- a) Políticas sociais na perspectiva de expansão da democracia
- b) Desenvolvimento do conceito e da ideologia de comunidade no Brasil
- c) Análise das demandas populares e das políticas governamentais

Unidade 3 – Participação e desenvolvimento de organizações comunitárias e territoriais.

- a) Raízes históricas das desigualdades sociais na sociedade capitalista.
- b) Organização local e poder global: os desafios para a construção de projetos alternativos.
- c) Juventude, violência e cidadania.
- d) Avaliação de políticas sociais para fortalecimento das organizações populares.
- e) Redes e arranjos territoriais com participação popular.
- f) Cotidiano das organizações comunitárias mediante o desenvolvimento do conhecimento crítico.
- g) Organizações não governamentais e cidadania.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Democracia local e participação popular. São Paulo, Cortez, 2000.

NETTO, José Paulo & FALCÃO, Maria do Carmo. Cotidiano, conhecimento e crítica. São Paulo, Cortez, 2000.

PEREIRA, Potyara A.P. & BRAVO, Maria Inês Souza (orgs.) Política social e democracia. São Paulo, Cortez/UERJ, 2002.

ROCHE, Chris. Avaliação de impacto dos trabalhos de ongs: aprendendo a valorizar as mudanças. São Paulo, Cortez, ABONG/OXFAM, 2002.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.) O Comunidade solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo, Cortez, 2001.

SPOSITO, Marília et alli. (orgs.) Juventude em debate. São Paulo, Cortez/Ação Educativa, 2002.

TEIXEIRA, Elenaldo. O Local e o global :limites e desafios da participação cidadã. São Paulo, Cortez/UFBA/EQUIP, 2001.

WALSELFISZ, Júlio J. Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. São Paulo, Cortez/UNESCO, 1998.

CEDES. Educação e Sociedade, n. 54. Campinas, 1996.

CEDES. Educação e Sociedade, n. 37. Campinas, 1996.

CEDES. Educação & Sociedade, 46, Campinas, Papirus.  
CEDES. Educação & Sociedade, 49, Campinas, Papirus.  
CEDES. Educação & Sociedade, 88, Campinas, Papirus.  
CEDES. Educação & Sociedade, 89, Campinas, Papirus.  
CEDES. Educação & Sociedade, 58, Campinas, Papirus.  
CEDES. Educação & Sociedade, 60, Campinas, Papirus.  
CEDES. Educação & Sociedade, 62, Campinas, Papirus.  
CEDES. Educação & Sociedade, 56, Campinas, Papirus.  
CEDES. Educação & Sociedade, 53, Campinas, Papirus.  
OLIVEIRA, Ramon de. A (dês)qualificação da educação profissional brasileira. Col. Questões da nossa época, 101, São Paulo, Cortez, 2003.  
DEFUNE, Deisi & DEPRESBITERIS, Lea. Competências, habilidades e currículos de educação profissional – crônicas e reflexões. 2ª ed. São Paulo, Senac. 2002.  
BARATO, Jarbas Novelino. Educação Profissional – saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo, SENAC, 2004.

#### DISCIPLINA 04: ECONOMIA DE BASE E SUSTENTABILIDADE DAS ATIVIDADES PRODUTIVAS NO TERRITÓRIO

Ementa: Analisar novas perspectivas de desenvolvimento que estão articuladas com práticas solidárias e alternativas de economia, nas quais se estabelecem relações cooperativas de trabalho e o olhar está mais voltado para o desenvolvimento do próprio território.

Unidade 1 – Novas perspectivas de desenvolvimento econômico e social

- a) Experiências de funcionamento de cooperativas como alternativas de práticas de economia social e solidária.
- b) Relações cooperativas de trabalho X relações capitalistas de trabalho.
- c) Financiamento solidário através das cooperativas de crédito.

Unidade 2- Desenvolvimento local e territorial como estratégia de redução da pobreza e das desigualdades.

- a) Identificação das potencialidades econômicas locais e territoriais.
- b) Potencialização dos recursos naturais e humanos da localidade.
- c) Articulações de projetos alternativos de atividade econômica com dimensões sociais.

Referências Bibliográficas:

ARRUDA, Marcos. Socioeconomia solidária: desenvolvimento de baixo para cima. Editora PACS, 1998.  
CAVALCANTI, Clóvis (org.). Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo, Cortez/ Fundaj, 2001  
\_\_\_\_\_. Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 2001.  
CATTANI, Antonio David. Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia. Porto Alegre, Fórum Mundial Social/UFRGS, 2003.  
COCCO, Giuseppe. Trabalho e cidadania: produção e direitos na era da globalização. São Paulo, Cortez, 2001.  
FIGUEIREDO, José Ricardo. Modos de ver a produção do Brasil. Campinas, Autores Associados, 2004.  
FURTADO, Celso. Em busca de um novo modelo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

- MANCE, Euclides. A revolução das redes. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.
- MANCE, Euclides. Como organizar redes solidárias. Rio de Janeiro, DP & A, 2003.
- SINGER, Paul. Introdução à economia solidária. São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2002.
- SINGER, Paul & SOUZA, André Ricardo de (orgs.) . A economia solidária no Brasil. São Paulo. Ed. Contexto, 2000.
- YUNUS, Muhammad. O banqueiro dos pobres. São Paulo, Ática, 2002.
- CEDES. Educação & Sociedade, 54, Campinas, Papirus.
- CEDES. Educação & Sociedade, 45, Campinas, Papirus.
- CEDES. Educação & Sociedade, 36, Campinas, Papirus.

## DISCIPLINA 05: NOÇÕES BÁSICAS DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA E PRODUTIVOS

Ementa: Planejamento e elaboração de projetos culturais, sociais e econômicos com foco no desenvolvimento territorial.

### Unidade I - Dialogando sobre projetos

- a) Noção básica de Projeto de Pesquisa
- b) Noção básica de Projeto Produtivo

### Unidade II – Níveis de planejamento

- a) Planejamento Estratégico
- b) Planejamento Gerencial
- c) Planejamento Operacional

### Unidade III – Etapas de Elaboração de Projetos Produtivos

- a) Área de atuação
- b) Objetivo do projeto
- c) Situação atual e justificativa do Projeto
- d) Resultados e Produtos
- e) Investimentos (infraestrutura, capital, custeio, recursos humanos)
- f) Planejamento de produção e comercialização
- g) Custos de produtos
- f) Cronograma de execução
- g) Orçamentos e fontes de subsídios e créditos
- h) Negociação e Comercialização
- i) Controle de gestão

### Unidade IV – Etapas de Elaboração de Projetos Sociais e culturais

- a) Área de atuação
- b) Objetivo do projeto
- c) Situação atual e justificativa do Projeto
- d) Resultados Esperados
- e) Ações a serem executadas
- f) Cronograma de execução
- g) Orçamentos
- h) Plano de avaliação
- i) Formas de financiamentos: editais, leis de incentivo e outros...

Referências Bibliográficas:

CRUZ, Tadeu Manual de Organização. Reengenharia na prática. São Paulo Editora Atlas  
TEXEIRA, Hélio Janny. SANTANA, Solange Maria. Remodelando a gestão Pública. São Paulo. Editora Edgard Blücher  
ROLDÃO, Victor Sequeira. Gestão de Projetos. Lisboa Portugal. Editora Monitor  
IMAM – Todos querem melhorar. São Paulo. 1994  
DINSMORE, Paul. Gerência de projetos. São Paulo. Editora Tama  
ALMEIDA, Martinho Isnard R. Planejamento Estratégico na prática. São Paulo. Editora Atlas  
OLIVEIRA. Djalma de Pinho Rebouças. Planejamento Estratégico. São Paulo. Editora Atlas.  
SEBRAE - Interagir para competir – Promoção de arranjos produtivos e inovativos no Brasil - Brasília.  
PRORENDA. Pará. Planejamento do desenvolvimento local. Editora Alves. Belém. PA.  
Instituto Brasileiro do Terceiro Setor IBTS – SQS 102 BL B AP 106  
CEP 70330-020 – Brasília – DF – [www.ibts.kit.net](http://www.ibts.kit.net). [ibts@brasil.com.br](mailto:ibts@brasil.com.br)

Para exemplificar seguem ainda programas de disciplinas com conteúdos mais específicos dos cursos de agroecologia, TIC, Informática e Turismo.

CURSO: AGROECOLOGIA  
DISCIPLINA 01: AVICULTURA BÁSICA

Ementa: Noções básicas de instalações, seleção, manejo e abate de aves.

Unidade 1 - Criação de galinhas híbridas e caipira

- a) Planejamento da produção
- b) Instalações
- c) Equipamentos
- d) Raças mais indicadas
- e) Sistemas de criação
- f) Manejo de alimentação
- g) Ninhos e incubadoras
- h) Escalonamento da produção
- i) Sistema integrado de criação com produção em capineiras e viveiros itinerantes para adubação de áreas de cultivo de hortaliças

Unidade 2 – Criação de patos e marrecos nativos

- a) Histórico da criação solta nos campos e lagos
- b) Sistemas de criação
- c) Manejo de alimentação
- d) Ninhos e incubadoras – como planejar

Unidade 3 – Criação de codornas

- a) Planejamento da produção
- b) Instalações
- c) Equipamentos
- d) Raças mais indicadas
- e) Sistemas de criação
- f) Manejo de alimentação
- g) Ninhos e incubadoras
- h) Escalonamento da produção

#### Unidade 4 - Abatedouros

- a) Instalação
- b) Manutenção
- c) Vigilância Sanitária (procedimentos)
- d) Comercialização da carne

#### Referências Bibliográficas:

PARANÁ RURAL. Manual Técnico Manejo e Conservação de Solos. 2.ed. Curitiba: SEAB, 1994.

Secretaria do Meio Ambiente – 1991. SACTES/DED - CENTRO SABIÁ. Como fazer diagnóstico rápido participativo da pequena produção rural. Recife, 1995.

Secretaria de Educação do Estado do Ceará/ Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura. Educação Rural Integrada: a experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará. Ed. Paz e Terra. Ceará, 1983.

Videocursos da CPT – Centro de Produções Técnicas e Editora Ltda., Viçosa-MG:

- a) Criação de frango e galinha caipira
- b) Codornas – iniciando a criação
- c) Produção de frangos de corte
- d) Criação de marrecos
- e) Codornas – recria e produção

#### CURSO AGOREOCLOGIA

#### DISCIPLINA 02: PISCICULTURA BÁSICA

Ementa: Noções de produção e comercialização do pescado no Maranhão.

#### Unidade 1 – Pescados na Baixada Maranhense

- a) Tipos de peixes: rios, lagos, açudes, viveiros e mar
- b) Mercado interno e externo
- c) Consumo na Baixada

#### Unidade 2 – Principais espécies e suas características

- a) Espécies
- b) Temperatura, PH e oxigênio dissolvido
- c) Hábitos alimentares dos peixes
- d) Ciclo de produção de alimentos naturais
- e) Condições climáticas
- f) Característica do solo
- g) Localização da piscicultura

#### Unidade 3 – Produção de Pescados em Viveiros

- a) Construção dos viveiros
- b) Preparação de viveiros para povoamento
- c) Criação de alevinos
- d) Povoamento de viveiros
- e) Manejo de pescado na fase de engorda
- f) Aquisição de insumos em rede territorial

#### Unidade 4 – Abate e comercialização de pescados

- a) Realidade nas diferentes regiões maranhenses
- b) Redes de comércio na Baixada Maranhense
- c) Dificuldades e perspectivas

Referências Bibliográficas:

PARANÁ RURAL. Manual Técnico Manejo e Conservação de Solos. 2.ed. Curitiba: SEAB, 1994.

Secretaria do Meio Ambiente – 1991. SACTES/DED - CENTRO SABIÁ. Como fazer diagnóstico rápido participativo da pequena produção rural. Recife, 1995.

Secretaria de Educação do Estado do Ceará/ Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura. Educação Rural Integrada: a experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará. Ed. Paz e Terra. Ceará, 1983.

SALARO, Ana Lúcia & SOUTO, Eduardo Ferri. Preparação de Viveiros para povoamento. Brasília, SENAR, 2003.

SALARO, Ana Lúcia & SOUTO, Eduardo Ferri. Povoamento de viveiros. Brasília, SENAR, 2003.

Videocursos da CPT – Centro de Produções Técnicas e Editora Ltda., Viçosa-MG:

- a) Criação de Tilápias
- b) Criação de Tilápias em tanques-rede
- c) Criação de peixes
- d) Criação comercial de surubim
- e) Cultivo de camarões de água doce
- f) Criação de rãs – sistema anfigranja
- g) Manejo de anfigranja
- h) Criação de Pacu e Tambaqui
- i) Produção de alevinos
- j) Nutrição e alimentação de peixes
- k) Piscicultura – intensiva e sustentável

CURSOS: TIC e TURISMO

DISCIPLINA 03: REALIDADE MARANHENSE

Ementa: Conhecimento histórico e geográfico sobre o estado do Maranhão e da região da Baixada Maranhense. Análise das condições econômicas e sociais para o desenvolvimento territorial. A participação política dos cidadãos na construção das políticas públicas e no controle da gestão de recursos públicos.

Unidade 1 – Questões Agrárias e Agrícolas

- a) O território da Baixada como área de concentração agrária e de concentração de renda.
- b) Os impasses do desenvolvimento agrícola na região da Baixada.
- c) As potencialidades para o desenvolvimento territorial a partir dos recursos naturais e dos recursos humanos da Baixada Maranhense.
- d) Políticas para o desenvolvimento agrícola: o que existe?
- e) O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e suas ações: avanços e impasses
- f) Alternativas para a construção de um circuito de produção agroecológica na Baixada Maranhense.

Unidade 2 – A história política do Maranhão (Dos anos 60 à atualidade)

- a) Do Governo José Sarney ao Governo José Reinaldo: avanços e recuos no desenvolvimento do estado do Maranhão.
- b) Atuação política dos “filhos da Baixada” no exercício de seus mandatos para o desenvolvimento territorial.
- c) Características das administrações públicas: estadual e municipais – nesse período.
- d) Realidade socioeconômica dos municípios da Baixada Maranhense durante esses governos.

Unidade 3 – A influência de organizações sociais no desenvolvimento do estado do Maranhão.

- a) A luta dos movimentos sociais e das Organizações Não Governamentais pela democratização dos direitos da cidadania.
- b) A relação dos movimentos juvenis com os órgãos de governo
- c) A importância da participação dos jovens na defesa de direitos fundamentais e de construção de uma cidade democrática.
- d) Sistematizando as práticas de cidadania da juventude da Baixada Maranhense.

Unidade 4 - As políticas públicas na Baixada Maranhense

- a) Concepção de Política Pública
- b) O Sistema Único de Saúde
- c) A Política Estadual para o Ensino Médio e a Educação Profissional
- d) A política de cultura e de esportes
- e) O controle social das políticas públicas
- f) A juventude na luta pelas políticas públicas
- g) A realização de Conferências e o envolvimento da juventude

Referências Bibliográficas:

- ANDRADE, Manoel Correia de. Lutas Camponesas no Nordeste. São Paulo, Ática, 2002.
- AZEVEDO, Clóvis Bueno de. Aprimoramento da gestão pública em municípios: algumas reflexões críticas; e o caso (exemplar) de Jacareí. Município: parte integrante da Federação. Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer. Cadernos Adenauer, Ano V, 2004. Nº 1.
- CARNEIRO, José Mario Brasiliense. Município: parte integrante da Federação. Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer. Cadernos Adenauer, Ano V, 2004. Nº 1.
- GANCHO, Cândida Vilares et ali. A posse da terra. São Paulo, Ática, 2002.
- GOHN, Maria da Gloria. O protagonismo da sociedade civil – movimentos sociais, ONG,s e redes solidárias. São Paulo, Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Modo Capitalista de Produção e Agricultura. São Paulo, Ática, 2002.
- ONG's no Brasil: perfil de um mundo em mudança. Fortaleza, Fundação Konrad Adenauer, 2003.
- PINSKY, Jaime (org). Práticas de Cidadania. São Paulo, Contexto, 2004.
- TIPITI – A Revista Eletrônica das ONG's do Maranhão. [www.tipitima.hpg.ig.com.br](http://www.tipitima.hpg.ig.com.br)
- REZENDE, Antonio Paulo. História do Movimento Operário no Brasil. São Paulo, Ática, 2002.
- FREITAS, Maria Virginia de & PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). São Paulo, Cortez, 2003.
- CEDES. Educação & Sociedade, 35, Campinas, Papirus.
- CEDES. Educação & Sociedade, 44, Campinas, Papirus.
- CEDES. Educação & Sociedade, 52, Campinas, Papirus.

ROSAR, Maria de Fatima Felix & CABRAL, Maria Regina Martins (org.). Ensino Médio Profissional no Maranhão – delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens. São Luis, Central dos Livros, 2004.

COELHO, Simone de Castro Tavares. Terceiro Setor – um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos. 2ª ed. São Paulo, SENAC, 2002.

CEDES. Infância e Educação: as meninas. Caderno Cedes, 56. Campinas, 2002.

CURSO: TIC

DISCIPLINA 04: TECNOLOGIA APLICADA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ementa: Noções básicas sobre tecnologias aplicadas na educação escolar.

Unidade I – Os caminhos e descaminhos da educação

- a) Educação tecnológica
- b) Por uma filosofia da tecnologia
- c) Os meios de comunicação e a escola
- d) A informática na educação
- e) Ética, tecnologia e sociedade

Unidade II - A educação escolar e a informática

- a) Computadores em salas de aula
- b) Objetos computacionais em uso nas ações escolares
- c) Necessidades de postura crítica
- d) Informática Educativa
- e) Laboratórios e telecentros na escola
- f) O uso da internet

Unidade III- Uso dos computadores na escola

- a) Formas de uso: para simulação, jogos, comunicação, educação à distância, programas comerciais, programas educacionais.
- b) Relatos de experiências: uso da linguagem logo, projeto de pesquisa interdisciplinar, uso de programas educativos.

Unidade IV- Vantagens e desvantagens do uso da informática na escola

- c) Favorecimento do desenvolvimento da cidadania
- d) Favorecimento da interdisciplinaridade
- e) Preparação para o mundo do trabalho
- f) Desenvolvimento da linguagem e da escrita
- g) Provocação de mudanças na educação escolar
- h) Desvantagens – pesquisa de campo e na internet

Referências Bibliográficas:

COX, Kenia Kodel. Informática na educação escolar. Col. Polêmicas do Nosso Tempo, 87, Autores Associados, Campinas, 2003.

CARNEIRO, Raquel. Informática na educação – representações sociais do cotidiano. Col. Questões da nossa época, 96. São Paulo, Cortez.

GRISNPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). Educação Tecnológica – desafios e perspectivas. 2ª edição. São Paulo, Cortez, 2001.

BETTEGA, Maria Helena. Educação continuada na era digital. Col. Questões na nossa época, 116. São Paulo, Cortez, 2004.

BARATO, Jarbas Novelino. Escritos sobre Tecnologia Educacional & Educação Profissional. São Paulo, SENAC, 2002.

CURSO: INFORMÁTICA

DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO PARA WEB

Ementa: Uma abordagem preliminar da informática no ambiente em que vivemos e sobre linguagem de programação para web.

Unidade 1 – A Internet na atualidade

- a) Definição
- b) Histórico
- c) Administração
- d) Conexão
- e) Funcionamento
- f) Serviços disponíveis
- g) Provedores de acesso

Unidade 2 – Informática na Sociedade em que vivemos.

- a) Ambiente doméstico
- b) Ambiente do trabalho
- c) Redes Sociais

Unidade 3 - Representações Sociais

- a) Emoções e sentimentos relacionados ao uso do computador
- b) Representações difundidas pela mídia

Unidade 4 – Desenvolvimento de páginas na Internet

- a) Portal, Site e Blogs
- b) Facebook

Unidade 5 – Responsabilidade, Regras, Papéis, Normas e Regras.

- a) O aluno no ambiente virtual
- b) O professor no ambiente virtual
- c) Comunidades virtuais de aprendizes.

Referências Bibliográficas:

COUTINHO, Luciano et alii. Telecomunicações, Globalização e Competitividade.

Capinas, Papirus, 1995

SERAPHN Alava & colaboradores. Ciberespaço e formações abertas – rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre, Artmed, 2002.

PALLOFF, Rena M. & PRATT Keith. Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço – estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PALLOFF, Rena M. & PRATT Keith. O aluno virtual – um guia para trabalhar com estudantes on-line.. Porto Alegre, Artmed, 2004.

CYCLADES, Brasil. Guia Internet de Conectividade. 11ª Edição. São Paulo, SENAC, 2004. Instituto Formação. Criação de Sites. Internet? E-mail? Mouse? Download? Que língua é essa? 2004.

CURSO: TURISMO

## DISCIPLINA: FINANCIAMENTO E ARTICULAÇÃO DE PROJETOS TURÍSTICOS

Ementa: Análise das fontes de financiamento para o fomento de projetos turísticos; alternativas de articulação de projetos turísticos.

### Unidade 1- Projetos turísticos

- a) Conceito e concepções (ecológico, de negócios, comunitários)
- b) Organização e articulação em nível local, territorial, nacional e internacional
- c) Política Pública de Turismo
- d) Propostas alternativas: TURISOL, Sistema S
- e) Parcerias

### Unidade 2 – Formas de Financiamento.

- a) Agentes financeiros das linhas de crédito para o Turismo: BASA – Banco da Amazônia S.A., BB – Banco do Brasil S.A., BNB – Banco do Nordeste S.A., BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social S.A., CEF – Caixa Econômica Federal
- b) Linhas de crédito para o Turismo: FNO – Turismo Sustentável, PRONAF – Turismo Rural, PROGER – Turismo e investimento, FGO – Turismo Regional, PROATUR – Programa de Apoio ao Turismo Regional, BNDES Automático, BNFES Finame.

### Unidade 3 - Elaboração de Projetos e Assistência Técnica

#### Referências Bibliográficas:

- ANDRADE, Nelson. Hotel: planejamento e projetos. São Paulo: SENAC, 2000.
- Bookman, 2001.
- BUARQUE, Cristovam. Avaliação econômica de projetos: uma apresentação
- CASAROTTO FILHO, Nelson. Projeto de negócio: estratégias e estudos de
- CLEMENTE, Ademir (Org.). Projetos empresariais e públicos. São Paulo: Atlas, 1998.
- COOPER, Chris et al. Turismo, princípios e prática. 2.ed. Porto Alegre: didática. Rio de Janeiro: Campus, 1984.
- DORNELAS, José Carlos Assis. Empreendedorismo: transformando idéias em elaboração e análise. São Paulo: Atlas, 1996.
- evaluación. México: Trillas, 1990.
- HERNANDEZ DIAZ, Edgar Afonso. Projectos turísticos: formulación y
- KEELLING, Ralph. Gestão de projetos: uma abordagem global. São Paulo: MINISTÉRIO DO TURISMO. Plano Nacional do Turismo.
- negócios. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- PETROCCHI, Mario. Turismo: planejamento e gestão. São Paulo: Futura, 1998.
- Saraiva, 2002.
- SEBRAE/BA, 1993.
- Site do Ministério do Turismo: <http://institucional.turismo.gov.br>
- SPINOLA, Noelio Dantaslé. Elaboração de projetos: teoria e prática. Salvador: viabilidade. São Paulo: Atlas, 2002.
- WOILER, Sansão; MATHIAS, Washington Franco. Projetos: planejamento,

O primeiro passo dado pelo Instituto Formação após a elaboração da matriz e da grade foi pensar em como integrariam as disciplinas na agenda semanal para garantir as

horas/aula anuais prevista no projeto educativo. A direção da escola, naquele momento, necessitava compreender como colocar em funcionamento o CEMP.

Foi um trabalho intenso. Após assessorar a Secretaria de Educação de São Bento e a Direção do CEMP na organização da agenda semanal e após a Secretaria ter feito a lotação de professores do Núcleo Geral e do Módulo Comum de todos os cursos no Núcleo Profissionalizante tínhamos que garantir aos professores no Núcleo 2 o conteúdo inicial, pois não tinham experiência com essas disciplinas. Então partimos para organizar a primeira proposta-base dos programas. Um por um fomos esboçando, trabalhando por muitas madrugadas. Alguns programas mais específicos, com apoio de outros profissionais do Instituto Formação das áreas de turismo, comunicação e agroecologia. Como o Instituto Formação trabalhava com áreas integradas voltadas para a dinamização econômica tinha uma equipe multidisciplinar formada por pedagogos, mestres e doutores em educação, comunicadores, mas também por engenheiros agrônomos, engenheiros de pesca, veterinários, especialistas em processamento de alimentos, turismólogo, entre outros. Todos se envolveram de algum modo na organização das ementas mais específicas. (Instituto Formação, 2012)

Alguns programas apresentam sugestões de procedimentos metodológicos como, por exemplo: realização de aulas teóricas – leitura coletiva de textos, diálogos com os estudantes sobre os conteúdos, ouvir a opinião deles sobre cada questão, propor pesquisas e levantamentos no entorno do CEMP e na internet; realização de aulas práticas – em laboratórios, na comunidade aos sábados e contraturnos.

A bibliografia que propúnhamos nos programas não era necessariamente para os estudantes, mas para o aprofundamento do professor. Para os estudantes eram tomadas algumas medidas como: pesquisa da temática na internet; compra de livros de pesquisa para a biblioteca; organização pelo Instituto Formação de apostilas para cada estudante, para favorecer a aprendizagem. De praticamente todas as disciplinas fizemos uma primeira apostila, como material referência ao professor e ao aluno. O trabalho era contínuo. Não estávamos copiando nenhum curso e por isso tínhamos que planejar cada detalhe, buscar todos os materiais. Era uma escola inédita. Caso o Governo do Estado tivesse adotado teria feito bastante sucesso como algo seu. O Instituto Formação nunca quis para si, pois a intenção sempre foi contribuir com o Estado, com ideias interessantes. E exatamente a região mais pobre do Estado mais pobre estava desenvolvendo tecnologias educacionais de ponta, naquilo que era a ideia e o objetivo desse Centro, ou seja, contribuir com o desenvolvimento de um território pobre. (Instituto Formação, 2012)

Numa rápida examinada de todo esse processo é impossível imaginar que sem uma formação densa os profissionais do CEMP conseguiriam dar conta de tal projeto, mesmo porque existiam limites do financiamento e de recursos humanos preparados para tal fim. Isso requereria então que efetivamente laboratórios fossem criativamente estruturados, dado

que não é um território com muitas opções existentes e a formação dos profissionais fosse continuada.

Para os três núcleos do CEMP foram mapeados campos de estágio, laboratórios externos, unidades de educação e trabalho “não apenas na Baixada, mas também em São Luis” (Darlene Cutrim, 2012) e foram planejados e implantados nos próprios CEMP “em alguns casos com dificuldade” (Bianka Pereira, 2012) Bibliotecas e Laboratórios para garantia de espaço adequado para a formação profissional dos adolescentes e jovens estudantes.

Figura 36 - Alunos do CEMP São Bento na Biblioteca



Fonte: CEMP São Bento

No CEMP de São Bento, por exemplo, foram implantados Biblioteca, Laboratório de Informática e Laboratório de Enfermagem. No CEMP de Palmeirândia foram implantados Biblioteca, Laboratório Físico-Químico e Laboratório de Informática.

Figura 37 - Alunos do CEMP Palmeirândia no Laboratório de Informática



Fonte: CEMP Palmeirândia

As Unidades de Educação e Produção para os cursos de agroecologia e de turismo eram os cultivos e criações dos trabalhadores da agricultura familiar do TCL. A partir dos projetos incubados alguns empreendimentos como restaurantes, pousadas, pequenas fábricas e agroindústrias, como o caso do Condomínio Cauaçu foram sendo implantados e também passaram a ser utilizados como laboratórios e unidades de educação e trabalho, bem como campo de estágio.

Como ponto de desenvolvimento de território, tudo que circundava o CEMP era mapeado como um laboratório em potencial ou como local de estágio. Dessa forma, os alunos dos diversos cursos, de acordo com suas especificidades fizeram estágio em Laboratórios de Informática das Escolas, Hospitais, Postos de Saúde do Sistema Municipal, Programa Saúde da Família, Programas de Secretarias de Agricultura, Projetos Incubados, Quintais Produtivos, Pomares Caseiros, Agroindústrias Familiares. Também os alunos de agroecologia, por exemplo, iam fortalecendo ao mesmo tempo em que estudavam os circuitos produtivos. (Instituto Formação, 2012)

Os circuitos produtivos trabalhados nos CEMP, por dentro das Incubadoras e que foram (e são) aprofundados tanto em disciplinas do Núcleo de Educação Profissional quanto nos Seminários de Ideias são os mesmos já apresentados nos programas estratégicos do Instituto Formação e que não serão repetidos nesta parte do meu texto.

Entretanto, vale ressaltar que a concepção por trás da ideia de circuitos produtivos “compreende uma iniciativa de superação da mera concepção de mercado de nosso atual sistema econômico” (Instituto Formação, 2012). Para o Instituto Formação o mercado, na sociedade capitalista, lócus privilegiado da definição de todo processo de produção e

comercialização e conseqüentemente dos processos de formação profissional não seria o adotado nos CEMP.

Partiram do princípio de que os jovens têm necessidade de educação, trabalho e renda, porém, para além do que o mercado define como sendo prioridade existem lugares, territórios onde não serão criados postos de trabalho, mas aonde o trabalho deve existir como forma de desenvolvimento orgânico. “Do ponto de vista da produção econômica, o que se desejava garantir era o atendimento às demandas básicas de desenvolvimento pessoal e social da maioria dos jovens que habitam as cidades do TCL” (Instituto formação, 2012).

Nessa perspectiva, o modelo de desenvolvimento local, a partir da expansão da economia de base e da construção de uma comunidade educativa implicou na concretização dos seguintes processos metodológicos, simultâneos ao CEMP, todos voltados para a dinamização territorial, tendo o CEMP um papel estruturante na sustentabilidade da ideia, por ser desenvolvedor de ideias e provocador de conhecimento contextualizado para aplicação imediata no território:

- a) instalação do Fórum Permanente de Avaliação e Planejamento para o desenvolvimento do TCL;
- b) organização e instalação de comitês gestores de desenvolvimento, em cada município;
- c) realização de seminários e colóquios intermunicipais para discussão sobre as potencialidades locais e concepção de circuitos produtivos de atividades econômicas integradas aos setores primário, secundário e terciário;
- d) construção de células de produção, a partir da concepção e incubação de projetos coletivos de atividades produtivas em cadeias complementares, de modo a criar suporte básico para as células de consumo, células de ações cooperativadas/associadas para a comercialização e a socialização da renda;
- e) aprovação de termo de referência sobre desenvolvimento local, que orientará todas as ações;
- f) mobilização e formação política dos atores jovens, de suas famílias e das organizações da sociedade civil;
- g) realização de pesquisas sobre produção e consumo, agricultura familiar (e outras necessárias) em cada município, para comparar às pesquisas anteriores, que revelam dados mais gerais sobre perfil sócio-político-econômico e as propostas de arranjos produtivos concebidas pelo Governo Estadual;
- h) constituição de células de produção, células de consumo, células de comunicação educativa em formas de redes, associações, cooperativa e outras;
- i) organização de programas de qualificação profissional e social dos jovens, pais, gestores municipais e professores, visando a difusão de padrões educativos e culturais para o fortalecimento de comunidades educativas. (Instituto Formação, 2008)

Essas ideias estavam na origem das concepções que geraram a árvore de instituições do Território campos e Lagos, tendo no centro a Agência de Desenvolvimento Sustentável (ADS), já apresentada neste texto. Ainda na origem desse pensamento que gerou o CEMP e as demais ações estava a fixa ideia da importância dos jovens como sujeitos estratégicos no desenvolvimento desses territórios com baixos índices.

A escolha do jovem como sujeito principal desse processo de dinamização deve-se ao fato de que eles, no momento da própria formação, ao aprenderem mais sobre suas cidades e o território onde vive e sobre o que pode ser feito para desenvolvê-lo ampliam a sua força mobilizadora e de trabalho cooperativo e solidário. “Os jovens podem contribuir com suas famílias e disseminar ideias e tecnologias viáveis para a execução de projetos agroecológicos, de turismo, de iniciativas comunitárias na área da comunicação e dos serviços de infraestrutura básica, entre outros.” (Instituto Formação, 2012).

Temos no modelo construído e implantado no TCL, de um lado os CEMP fomentando, “em termos ideais, mas não totalmente materializado como no sonho” (Instituto Formação, 2012) o conhecimento cotidianamente elaborado, aprofundado, problematizado como ensinou Freire, mas ao mesmo tempo os jovens se mobilizavam e participavam de outros processos formativos via os Fóruns da Juventude. Nesse segundo escopo era garantido à juventude um conjunto muito grande de conhecimentos de diversas áreas integradas, como foi visto ao se aprofundar os projetos do CIP Jovem Cidadão.

Também sabíamos que para obtermos êxito no desenvolvimento desse território seriam necessárias ações sistemáticas dos governos nas três esferas, em cooperação com a juventude e com as demais organizações que potencialmente fomentam e fortalecem esse desenvolvimento. Sabíamos ser importante a articulação dos órgãos intra e intermunicipais. Exatamente por isso investimos muito nos programas também de formação de dirigentes municipais, para que eles aprofundassem essas novas formas de se construir e implantar políticas públicas nascidas no próprio território, a partir de suas necessidades orgânicas. (Instituto Formação, 2012)

A partir dessas estratégias, articuladas com as demais ações de fortalecimento e implementação de políticas públicas de educação, saúde, desenvolvimento da cultura, do esporte, do lazer e da criação de mecanismos de participação de amplos setores da sociedade para a gestão coletiva de projetos econômicos, sociais e culturais, o Instituto Formação, o Portal da Educação e os Fóruns da Juventude acreditavam que poderia se consolidar um sistema de comunicação educativa, em médio prazo, favorecendo a criação de condições

mais permanentes, oportunizando uma expansão da economia social, a garantia de oferta de serviços de qualidade financiados pelas políticas sociais e de sustentabilidade das ações de desenvolvimento territorial, com a socialização da cultura da transformação social. E nesse processo o papel do CEMP seria fundamental, assim como dos Fóruns da Juventude, em ação permanente.

Um aspecto importante do projeto educativo do CEMP está relacionado também com a sua dinâmica política e cultural. Há um vasto acervo sobre o primeiro ano do CEMP de São Bento relacionado com o processo de eleição dos integrantes do Grêmio Estudantil e toda a programação desenvolvida pelos estudantes naquele período. Estava na concepção da escola a criação de condições para a prática da cidadania ativa dos próprios estudantes tanto via atividades de extensão por dentro do currículo, como atividades de militância estudantil mediante programações do Grêmio. Da mesma forma houve, através de projetos complementares de diferentes parceiros investimento no desenvolvimento de Companhias de Teatro, de Dança, Escolas de Música e Ateliês de Artes Visuais, de acordo com o maior potencial de cada município onde o CEMP estava instalado.

Diante de todo esse arcabouço teórico-metodológico, sociocultural e político-econômico é inegável que um processo de formação de profissionais para uma escola com essa complexidade precisa ser consistente desde o Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio, pelas Licenciaturas, Cursos de Especialização, mas continuando em programas de formação continuada. “Desde 2004 as organizações coordenadoras desse processo (Instituto Formação e Portal da Educação) dedicaram-se à preparação dos professores de maneira a terem domínio dos elementos básicos necessários para a construção e execução do projeto educativo do CEMP” (Instituto Formação, 2012).

Nessa perspectiva foram planejados e realizados no período de 2004 a 2009, sob a coordenação do Instituto Formação e Portal da Educação diferentes programas de formação de professores.

Na verdade, o Instituto Formação foi criado para dar suporte militantemente às Secretarias de Educação no Maranhão, sobretudo via programas de formação continuada de professores e discussão de projetos educativos. Somente posteriormente, em 2003, começamos a conceber o Instituto Formação também como espaço de estudo, pesquisa, experimentos e de trabalho remunerado para quem se dedicasse exclusivamente a essa tarefa. Numa visão histórica poderemos dizer que o primeiro momento de formação dos profissionais e dirigentes da Baixada para essa tarefa do Ensino Médio Integrado ocorreu no I Encontro Estadual de Políticas Públicas e Juventude, que teve como temática o Ensino Médio e Educação

Profissional e como produto a pesquisa com esse mesmo tema, feita no Maranhão. (Instituto Formação, 2012)

Entre 2004 e 2005 todo o programa de formação teve como base a preparação da equipe do CEMP de São Bento e posteriormente do CEMP de Palmeirândia para implementar o seu projeto educativo. Para isso foram planejadas e desenvolvidas, ao longo dos dois anos, as seguintes atividades voltadas tanto para a formação de dirigentes escolares e professores, quanto para os estudantes e seus familiares:

- a) Seminários Temáticos mensais ou bimestrais, presenciais, com professores, alunos, administrativos, direção e pais – com o objetivo de constituir uma comunidade de aprendizagem em torno do projeto educativo do CEMP, coordenados pela Profa. Dra. Maria de Fatima Felix Rosar.
- b) Acompanhamento pedagógico quinzenal, de modo presencial, aos professores dos dois núcleos, por parte de equipe de profissionais do GT de Educação do Instituto Formação.
- c) Plantão Permanente – proposto semanalmente, na modalidade à distância, com equipe de profissionais do GT de Educação do Instituto Formação disponível para tirar dúvidas sobre programas, conteúdos, materiais didáticos, laboratórios, estágios, pesquisas, aplicação de conhecimento e incubadora.
- d) Avaliação contínua e contextualizada (para diagnóstico e planejamento), bimestral (para acompanhamento da evolução e planejamento) e semestral (via gincanas, olimpíadas e simulados) para avaliação do desempenho escolar.
- e) Mobilização dos educadores e dos jovens para a produção de textos, artigos, resenhas divulgados em materiais impressos ou por meio virtual. (Instituto Formação, 2004)

Os seminários da comunidade de aprendizagem foram realizados no auditório do CEMP de São Bento, às noites, para que houvesse a participação de professores, pais e estudantes. As temáticas desenvolvidas nesse período foram:

- a) A construção de uma Comunidade Educativa

Os seminários compõem a programação da Comunidade Educativa do CEMP. O primeiro foi o gerador desse programa de formação continuada que “tinha como objetivo aproximar cada vez mais o corpo de docentes, discentes e familiares do formato do CEMP e do conteúdo e metodologia de seu projeto educativo” (Instituto Formação, 2012). Todos os seminários foram gravados e as transcrições das falas estão disponíveis para pesquisa. Da palestra inicial desse seminário seguem dois fragmentos:

Na sala de aula, a possibilidade de construção de uma comunidade educativa vai justamente acontecer, na medida em que houver um compromisso estabelecido entre o professor e o aluno. E qual é o compromisso? O compromisso é estabelecer algumas regras de realização do trabalho pedagógico. Por exemplo, de que modo os alunos podem se comprometer com os professores em sala de aula? É claro, que nem todos os professores chegam à sala de aula, demonstrando que tem um efetivo compromisso com os alunos, nós sabemos disso, nós não estamos aqui criando um tipo de

leitura do processo pedagógico para favorecer aos professores, nem favorecer aos alunos. Nós estamos falando de uma relação que é dialética entre professores e alunos.

(...)

Como nós estamos tratando de uma comunidade educativa do CEMP, o papel de vocês alunos será fundamental, porque na medida em que vocês estiverem envolvidos nas atividades de ensino, de pesquisa, e de extensão propostas pelos seus professores e se dedicarem à realização dessas atividades, vocês darão um exemplo daquilo que significa ser um estudante comprometido consigo mesmo, com seu futuro, com seu professor, com a sua escola e com a comunidade e aí nós vamos passar do que é a importância do CEMP, não só para vocês alunos que vêm aqui em busca de um processo de crescimento, em busca de um processo de profissionalização, mas o que significa o CEMP para a comunidade de São Bento, para o Território Campos e Lagos. (Rosar, 2004)

#### b) A leveza das relações pedagógicas

“Os seminários foram ricos e provocaram debates inspiradores”. (Professor do CEMP, 2012). O segundo foi exatamente o Seminário sobre as relações pedagógicas, uma temática relevante no âmbito do projeto educativo do CEMP. “Fatima dialogava com estudantes, professores e pais a partir da temática definida, mas também do contexto da cidade, da escola” (Instituto Formação, 2012). “Ela caminhava pela cidade e durante o seminário articulava o conteúdo do tema com esse cotidiano o que gerava reflexões amplas e inseria ainda mais o CEMP dentro da sua cidade. O CEMP como uma unidade que existia para aprofundar e espalhar conhecimento significativo para o desenvolvimento daquelas pessoas e do território onde elas viviam” (Instituto Formação, 2005)

(...)

A leveza das relações pedagógicas é um tema bastante polêmico, é um tema bastante complexo também, é o tema deste segundo seminário, em que estamos refletindo sobre o fato de que todos os seres humanos, professores ou qualquer outro profissional, tem justamente uma complexidade na sua constituição, que faz com que nós sejamos essencialmente seres contraditórios e que, portanto, a leveza das relações pedagógicas é alguma coisa instável, por isso mesmo é que eu usei a palavra leveza, porque nós não temos relações pedagógicas tão estáveis. Elas não ocorrem desse modo, nem entre pais e filhos, nem entre professores e alunos. (Rosar, 2004)

#### c) Disciplina escolar – uma responsabilidade de todos

A temática da disciplina “foi definida para o terceiro seminário porque era um momento conjuntural difícil, o Prefeito que implantou o CEMP tinha perdido as eleições e havia uma tensão prolongada entre estudantes e professores e desânimo dos diretores; os

mais experientes nos pediam para refletir sobre esse conteúdo. A eleição naquele ano (2004) foi tensa e o pós-eleição foi traumático.” (Instituto Formação, 2012). Dessa forma foi pensado o seminário para que toda a comunidade do CEMP refletisse e separasse o conjuntural da proposta estruturante do CEMP, mas também foi abordado o aspecto da disciplina sobre outros ângulos.

(...)

Um processo educativo é um processo que tem que trabalhar sobre esse aspecto da disciplina. Disciplina é uma palavra que soa mal aos ouvidos dos alunos, em geral, disciplina é uma palavra que causa arrepios, que pode significar coação, pode significar uma pressão, para que o aluno seja disciplinado, seja obediente. Para os professores, a palavra disciplina também causa arrepio, porque de modo geral os alunos estão nas salas muito mais indisciplinados do que disciplinados, mas a questão da disciplina não é uma questão do professor ou uma questão do aluno, mas é uma questão do professor e do aluno, porque é uma questão de ética e não apenas uma questão de pressão, de coação, de castigo, mas diz respeito à construção de valores, uma construção coletiva de valores. (Rosar, 2004)

d) As qualidades do saber fazer docente

O início de 2005 iniciou com dois CEMP, o criado em 2004 e um novo, o de Palmeirândia. Isso gerou a necessidade de se ter momentos mais gerais de formação com os dois grupos de profissionais e os mais específicos. “De todo modo, os seminários continuaram sendo em São Bento e as equipes de Palmeirândia iam assistir, apenas com prejuízo aos pais dessa cidade” (Instituto Formação, 2012).

O primeiro seminário desse ano tratou exatamente da questão do saber fazer docente, como uma introdução e retomada do papel do professor na sala de aula, articulando o tripé ensino, pesquisa e extensão nos três núcleos dos Centros.

e) Gestão da Educação – da família à escola

A temática da família sempre foi relevante no projeto do CEMP, “mas ainda necessitamos aprofundar melhor nossas estratégias nessa área” (Bianka Pereira, 2012). Esse foi mais um dos seminários realizado em 2005.

f) Globalização e Educação – impactos sobre a formação humana dos jovens.

g) A razão e as emoções: a complexidade das relações interpessoais e do processo pedagógico

Esses foram os dois últimos seminários dessa etapa do programa de formação. “A partir de 2006, quando mais quatro CEMP foram criados definimos outra estratégia de

formação para o conjunto da sistemática adotada pelo Instituto Formação e Portal da Educação da Baixada”. (Instituto Formação, 2012)

Em 2004 o processo de formação continuada de professores era focado no CEMP de São Bento; em 2005 foi ampliado para o CEMP de Palmeirândia, mas com ações concentradas em São Bento. A partir de 2006, com mais quatros Centros criados houve uma decisão do Portal da Educação e do Instituto Formação de elaborar a formação dos professores em outro formato, em que foram priorizados importantes debates sobre conteúdo e metodologias nas áreas de conhecimentos gerais e específicos, de acordo com grades, ementas e projeto educativo do CEMP.

Todas as Secretarias de Educação que implantaram os Centros de Ensino Médio e Educação Profissional (CEMP) estavam comprometidas em ofertar uma política pública de educação para os jovens que estavam sem nenhuma alternativa de formação profissional em nosso território. (Bianka Pereira, 2012)

Queríamos construir uma escola de nível médio para a juventude, com formação integrada de caráter científico e profissional, embora tenhamos que, prioritariamente, garantir a educação infantil e o ensino fundamental. (Darlene Cutrim, 2012)

O Programa de Formação dos professores além dos conteúdos das ementas dos programas tinha que também considerar a necessidade de planejamento das atividades de pesquisa e extensão da matriz do projeto educativo. Nesse projeto era previsto a reaplicação de conhecimentos pelos jovens no âmbito da extensão e isso precisaria ser compreendido e tratado como conteúdo metodológico desse programa. “Os CEMP nos aponta a possibilidade de deslumbrar novos cenários na Baixada” (Professor, 2012).

A metodologia dos CEMP permite aos estudantes que se envolvam com outras atividades, por exemplo: jovens dos CEMP serem monitores em salas de EJA, em Telecentros, em atividades de leitura, arte e esportes; desenvolverem práticas educativas como campanhas e palestras sobre as áreas de produção, saúde, saneamento e ecologia; realizarem estágios em Programas de Saúde da Família; realizarem pesquisas sobre potencial produtivo da região e sobre as diferentes áreas de seus cursos profissionalizantes. Algumas dessas ações já são empreendidas, mas necessitam ser expandidas para que se consolidem. Tudo isso deveria ser contemplado no Programa de Formação de Professores. (Instituto Formação, 2012)

Os objetivos do Programa estavam relacionados, portanto, com a formação continuada em diferentes conteúdos e estratégias de operacionalização do tripé ensino, pesquisa e extensão articulando os três núcleos existentes de modo a garantir efetivamente

com sua ação na sala de aula a melhoria da formação política, cultural e profissional de adolescentes e jovens estudantes do TCL e pudessem coletivamente consolidar conhecimentos capazes de garantir autonomia intelectual para consolidação e atualização permanente do Projeto Educativo do CEMP.

O Programa estava organizado em módulos e em dois níveis de organização dos conteúdos: para os professores que ministravam disciplinas comuns e para professores que ministravam disciplinas do núcleo profissionalizante e incubadora de projetos.

Os módulos foram organizados da seguinte forma:

Módulo I - Estudos teórico-metodológico nas áreas de Filosofia, História, Matemática, Língua e Literatura, totalizando 150 horas distribuídas em tempos de trabalho equivalentes por área de 30 horas, com exceção de Língua Portuguesa que teve duração de 60 horas.

Módulo II - Estudos teórico-instrumental nas áreas de Psicologia Humana, Metodologias de Ensino, Estratégias e Recursos Didáticos, Informática, Arte, Educação Física e Tecnologias da Comunicação Aplicadas, totalizando 150 horas, distribuídas em tempos de trabalho equivalentes a 30 horas. (Instituto Formação, 2006)

Tabela 40 – Organização dos Módulos

Módulo	CH	Seminários presenciais e atividades de formação à distância		Disciplina
M01	30	M01-1	M01-2	Filosofia
M02	30	M02-1	M02-2	História
M03	30	M03-1	M03-2	Matemática
M04	30	M04-1	M04-2	Língua Portuguesa
M05	30	M05-1	M05-2	Psicologia
M06	30	M06-1	M06-2	Metodologias
M07	30	M07-1	M07-2	Recursos Didáticos
M08	30	M08-1	M08-2	Arte
M09	30	M09-1	M09-2	Informática
M10	30	M10-1	M10-2	Específicas

Fonte: CEMP São Bento

Os conteúdos foram trabalhados através de seminários e oficinas com profissionais especializados nos diversos conteúdos. Esses seminários aconteciam mensalmente em São Luís. Contudo, quinzenalmente equipes de profissionais do Instituto Formação saíam de São Luís para acompanharem o planejamento dos professores e dialogarem sobre as dúvidas que tinham na execução das ações em sala de aula.

Simultâneo ao Programa de Formação de Professores foi planejado um Programa de Formação de Profissionais administrativos e técnicos. Esse Programa era materializado através de seminários quadrimestrais. Eram momentos abertos para os quais eram convidados a direção do CEMP, profissionais do setor administrativo e de serviços, além dos técnicos que acompanhavam o funcionamento do CEMP, do ponto de vista legal e pedagógico. Os pais eram convidados, mas nem sempre se faziam presentes. Nesses momentos havia orientação prática sobre organização e funcionamento de bibliotecas, laboratórios e organização de documentação de alunos.

De 2004 a 2006 também houve acompanhamento pedagógico aos movimentos dos estudantes do CEMP, bem como aos professores responsáveis por apoiar circuitos de cultura e cidadania do CEMP.

Houve muito apoio ao Grêmio Estudantil em 2004, mas também no período de 2005 a 2006, quando foram pensadas condições para a prática da cidadania ativa, através de campanhas e de atividades de monitoria na educação de jovens e adultos; investimento em Companhias de Teatro, de Dança, Escolas de Música; planejamento de programas de rádio, filmes e documentários; e envolvimento na organização de eventos como: Mostras, Festivais, Seminários. (Lidia Vasconcelos, 2012)

Isso ressalta o fato de que os processos formativos eram abrangentes e estavam focados em todas as necessidades de qualificação para a boa execução do projeto educativo da escola, simultaneamente. A partir de 2007 foi planejada pelo Instituto Formação e Portal da Educação outra versão de Programa de Formação de Professores, que compreendia quatro estratégias de formação continuada.

Esse programa, na modalidade de formação continuada, teve 150 horas presenciais e 150 horas de atividades à distância, totalizando 300 horas. A Coordenação Pedagógica do Programa de Formação e a implementação dos conteúdos programáticos foi realizada pela equipe de profissionais do Instituto Formação e de outra organização chamada Centro de Estudos Político – Pedagógicos (CEPP). Ao todo foram desenvolvidos 10 módulos, cada módulo com duração de trinta horas, sendo quinze horas presenciais e quinze horas a distância. (Instituto Formação, 2007)

As atividades presenciais foram realizadas em Seminários Programáticos com duração de 15 horas divididas em 7 horas e meia por dia. Para as aulas à distância foram previstos fóruns de discussão, plantão de acompanhamento, grupos de estudos locais com materiais de apoio e leitura disponibilizados pela equipe do Plantão de Acompanhamento Pedagógico.

Estratégia I - Sessões mensais de estudo das quais participavam os especialistas e técnicos que acompanhavam os CEMP, da própria equipe do Instituto Formação, para avaliação do andamento dos CEMP e busca de formas de superação das dificuldades e pontos de estrangulamentos que existiam, pelas dificuldades enfrentadas em cada realidade.

Estratégia II - Seminários trimestrais, com 16 horas de duração cada, dos quais participavam dois grupos de 30 professores, sendo 01 de Língua Portuguesa e Literatura e 01 de Matemática, para que fossem fortalecidas de forma especial essas duas disciplinas fundamentais da educação básica, por serem as dificuldades nessas áreas pontos que dificultavam avanço em outras áreas dos cursos específicos.

Os professores que participaram desses seminários eram responsáveis pelo desenvolvimento de um Programa de Expansão de Conhecimento lançado pelo Instituto Formação e Portal da Educação, que tinha como objetivo elevar o nível de conhecimento dos estudantes do CEMP. Duas ações faziam parte desse Programa: Maratonas de Matemática e Prêmio Jovem Escritor.

Estratégia III – Seminários bimestrais, com 16 horas de duração, dos quais participaram os professores das disciplinas do núcleo profissionalizante, sendo priorizadas no ano de 2007 as que compunham o Curso de Agroecologia. Para suprir a necessidade de aprofundamento de áreas relativas às atividades de criação e produção agroecológica foram contratados profissionais especializados para os seminários e demonstrações práticas em sítios agroecológicos em São Luis. Foram também organizados seminários para os professores aprofundarem conteúdos de informática e TIC.

Quadro 32 - Seminários de Disciplinas Específicas - Núcleo Profissionalizante

Seminário	Data	Local
Metodologia da Pesquisa/ Economia de Base/Elaboração de Projetos	18, 19 e 20 de maio	São Bento
Agroecologia / Piscicultura/ Meliponicultura	19, 20 e 21 de julho	São Bento
Linux e políticas de comunicação	19, 20 e 21 de julho	Matinha
Agricultura Orgânica	22 e 23 de setembro	Matinha
Botânica e Zootecnia	24 e 25 de novembro	São Bento

Fonte: Instituto Formação

Estratégia IV – Plantão Pedagógico – um canal de diálogo permanente foi criado para

garantir que os professores dos CEMP tirassem suas dúvidas e pedissem apoio pedagógico ou de material didático ao longo da semana, através da internet ou por meio de telefonemas. Além disso, foi criado no Portal do Instituto Formação um site específico para os professores dos CEMP e de outras modalidades educacionais profissionalizantes, chamado Teleformação (<http://formacao.org.br/teleformacao/index.php>), destinado a ser um acervo online dos CEMP. Nele eram postados informações e materiais didáticos.

Figura 38 - Página do Teleformação



Fonte: Site [WWW.formacao.org.br](http://WWW.formacao.org.br)

Quadro 33– Maratonas de Matemática

Atividade	Data	Local
Divulgação da Maratona	Abril	Em cada CEMP
Inscrição para Maratona	1ª semana de maio	Em cada CEMP
1ª etapa de formação dos professores	20 e 21 de abril de 2007	São Luis
Aulas preparatórias para os alunos	Maio e junho – aos sábados pela manhã	Em cada CEMP
1ª etapa da Maratona	7 de julho	Em cada CEMP
2ª etapa de formação dos professores	20 e 21 de julho	São Luis
Aulas preparatórias para os alunos	agosto e setembro – aos sábados pela manhã	Em cada CEMP
2ª etapa da Maratona	06 de outubro	Em cada CEMP
3ª etapa de formação de professores	12 e 13 de outubro	São Luis
Aulas preparatórias	Outubro e novembro	Em cada CEMP
3ª etapa da Maratona	01 de dezembro	Em cada CEMP
Divulgação dos 10 primeiros colocados de cada município	08 de dezembro	Nos CEMP, Fóruns da Juventude e meios de comunicação
4ª etapa da Maratona – etapa regional	22 de dezembro	São Luis
Premiações	24 e 25 de janeiro	São Luis

Fonte: Instituto Formação

Um Centro de Ensino Médio Integrado com tantas intersecções e articulações junto com uma equipe de professores preparados e preparando-se permanentemente pressupõe uma equipe de dirigentes conhecedores do projeto educativo desse modelo de escola e com conhecimentos de suas funções tanto do ponto de vista administrativo como financeiro e pedagógico. Por essa razão, na origem do CEMP a gestão foi concebida nessas três dimensões, que deveriam ser assumidas por três dirigentes atuando de forma articulada.

Na concepção que elaboramos, a gestão administrativa pressupõe novo tipo de espaço educacional, no qual o processo administrativo é também, necessariamente, pedagógico; o pessoal administrativo exerce também papel educativo no funcionamento da escola; o exercício de funções administrativas e a execução de tarefas burocráticas estão integrados à concepção de escola como espaço permanente de construção da ação educativa realizada pelo educador-coletivo.

No novo processo de gestão financeira, ressaltam-se as seguintes dimensões: a gestão financeira implica a discussão do conceito de patrimônio público; a gestão define a prática eficaz e eficiente de uso dos recursos; a gestão, realizada com transparência, requer o compromisso de todos os professores, alunos e funcionários administrativos com a escola e com a comunidade.

Na gestão pedagógica: a ação educativa inclui as práticas de ensino, pesquisa e extensão, que devem ser articuladas com o conteúdo das disciplinas e das atividades curriculares e extracurriculares; a aprendizagem significativa é concebida como resultado de ação educativa que modifica a conduta de educandos e educadores e produz mudanças na escola e na cidade; o processo de amadurecimento dos educandos e dos educadores ocorre em diferentes níveis e mediante práticas diversificadas que possam induzir a revisão de concepções, conceitos, condutas e prioridades. (Cabral, 2010)

Essas competências requereram também como em relação aos demais sujeitos dessa história um processo de formação continuada mediante programas de formação de dirigentes do CEMP. A versão inicial desse Programa foi implantado apenas em 2006 porque “até 2006 a formação dos diretores dos CEMP ocorria junto com a formação dos professores e em alguns momentos pontuais, em reuniões de trabalho com equipes de especialistas do Instituto Formação” (Bianka Pereira, 2012). Foi organizado em formato de seminários, oficinas e simulações a partir das seguintes necessidades:

- a) configuração e avaliação de unidades de ensino;
- b) formação de recursos humanos para a implementação de gestão administrativa, financeira e pedagógica nas unidades de ensino;
- c) discussão de projeto político-pedagógico e plano de desenvolvimento da escola (PDE);
- d) experimentação de projetos de gestão pública e democrática;

- d) avaliação e administração de recursos financeiros, infraestrutura e qualidade de serviços nas unidades de ensino;
- f) avaliação e elevação de indicadores de qualidade na educação do CEMP.

Essas necessidades orientaram a organização dos seminários e oficinas, desdobrando-se em conteúdos programáticos desenvolvidos mediante a utilização de uma perspectiva interdisciplinar, a partir da qual foram definidas as atividades estratégicas de trabalho teórico-prático. A necessidade de organização e autorização dos CEMP junto ao CEE fez com que a orientação pessoal, em cada CEMP, ocorresse também para que essa meta fosse cumprida e todos os documentos fossem adequadamente encaminhados ao Conselho.

Os seminários planejados e desenvolvidos foram os seguintes:

Seminário e Oficinas I - Qualidade da Educação: concepções e práticas pedagógicas

Ementa: Concepção de educação, práticas pedagógicas e concepções de avaliação , Projeto Político-Pedagógico / Educativo, PDE, articulação entre ensino – pesquisa – extensão, relações intra e extraescolares.

Estratégias metodológicas: Trabalho de pesquisa, leitura, sistematização de conteúdo; discussão do Projeto do CEMP e do PDE; discussão coletiva de inovação no espaço escolar (bibliotecas, refeitórios, corredores, banheiros, laboratórios).

Seminário e Oficinas II – Qualidade da Educação: organização e administração colegiada

Ementa: Avaliação do trabalho de campo; dimensões administrativas, burocráticas, financeiras da gestão escolar; organização e administração colegiada; tratamento de informações fundamentais relativas a comunidade ( alunos, docentes, funcionários e família); construção de espaços educacionais e usos das tecnologias educativas; prática de gestão coletiva de recursos financeiros.

Estratégias metodológicas: Estudo do Projeto Educativo; oficinas com alunos sobre gestão democrática, ferramentas e instâncias de participação democrática dos alunos na gestão da escola.

Seminário e Oficinas III – Qualidade da Educação: relações na comunidade escolar (Escola-Comunidade)

Ementa: Avaliação do trabalho de campo; projetos articuladores para a construção do

conhecimento no espaço da escola e da comunidade; histórias de vidas na comunidade; história da escola, dos educadores e educandos; ações da escola na comunidade e da comunidade na escola.

Estratégia metodológica: Seminários com pais sobre gestão democrática e participação da família na escola; atividades práticas de inovação no espaço escolar (comunicação: vídeo, impressos – jornal mural e boletins, blogs, uso da internet e dos laboratórios de informática e telecentros)

## Capítulo 8. EJA Profissionalizante

*Cotejando o saber e a realidade se constrói outra realidade, desde que esse seja o propósito.*

Esta parte do trabalho repercute diretamente em mim, por ter sido a EJA uma das áreas que mais investiguei e atuei, tanto na formulação de propostas, quanto na formação de professores, construção coletiva de materiais educativos e articulação de redes. A reflexão que faço, portanto, resulta de um processo contínuo de ação – reflexão - ação iniciado em 1986 e alguns aspectos dessa história retomarei para substanciar as argumentações, sobretudo da parte final da minha tese. Naquele ano (1986), a coordenação de um projeto<sup>56</sup> de educação de jovens e adultos desenvolvido por uma ONG de São Luis, em convênio com a Fundação Educar, desafiou-me a uma imersão inesperada, inédita e profunda numa prática contínua de experimentos, estudos, pesquisas e articulações diversas sobre as temáticas da alfabetização, educação de jovens e adultos, educação popular e educação profissionalizante. Nos anos 1990, além de me envolver intensamente com a formação de alfabetizadores de jovens e adultos, em inúmeras experiências desenvolvidas com trabalhadores rurais (Buriticupu / 1992 e Alto Alegre do Pindaré /1993 - 1994), ou com populações migrantes residentes nas periferias de São Luis (Bairros do Itaqui – Bacanga / 1994-1996) estive por muitos momentos (1989-1994) articulando uma rede nacional conhecida como Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB). Essas ações me levaram a pesquisar e produzir sistematizações dessas práticas durante minha especialização e meu curso de Mestrado em Educação.

Em 1996, quando defendi minha dissertação de Mestrado, afirmava o quanto era fundamental refletirmos sobre os conteúdos da formação de professores e as práticas pedagógicas das salas de aula de EJA. Têm sido numerosos e densos os momentos que participei de luta pela escolarização de jovens e adultos, desde a década de 1980 até o momento, sem me deixar desperceber os movimentos que vem desde antes e muitos deles fortalecidos por Paulo Freire, com as experiências dos anos 1960. Ocorre que neste capítulo

---

<sup>56</sup> Esse projeto, denominado BONFIM, contemplava 100 salas de alfabetização e pós alfabetização de jovens e adultos na periferia e zona rural da cidade de São Luis – Maranhão.

resgatarei apenas genericamente do ponto que iniciei nesta história. Faço esse recorte, porque é nesse período que ao mesmo tempo atuo e vejo educadores e dirigentes atuarem a favor da melhoria da escola pública para todos. São diversos os eventos realizados nos estados e em nível nacional organizados com o objetivo de chamar a atenção da sociedade e dos governos para a necessidade de uma política vigorosa e fundamental para a garantia da educação de jovens e adultos. Essas iniciativas têm sido amplamente registradas em diversos textos: artigos, dissertações, teses de muitos educadores e pesquisadores.

Mas, vale ainda demarcar, historicamente, três momentos dessa luta que ainda prossegue e, certamente, continuará sendo protagonizada e escrita por muitas mãos nos próximos séculos. O primeiro momento refere-se à articulação de redes de diversas temáticas estratégicas na América Latina (AL) como proposta de ação do Conselho de Educação de Adultos para América Latina (CEAAL) para esse continente. Uma dessas redes foi a de Alfabetização. A partir da segunda metade dos anos 1980, a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB) passou a ser fomentada no país. Nos anos de 1987 e 1988 foram realizadas as primeiras reuniões e primeiros encontros com esse objetivo, a partir de uma integrante do CEAAL, a Profa. Nadia Rodrigues, que residia no Rio de Janeiro, atualmente professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Após o encerramento do Mobral, em 1985, muitos movimentos sociais e ONGs estabeleceram convênios com a Fundação Educar, recém-criada pelo Presidente Sarney. Esse órgão deveria coordenar ações voltadas para alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, educadores que voltavam ao país, pós-ditadura militar e organizações que foram criadas nesse período retomam fortemente o ideário freireano focado na educação popular, em diversas áreas.

Foi nesse contexto que se deu a criação dessa Rede no Brasil. Em outros países da América Latina redes similares também foram criadas. Entre tantos educadores que estiveram envolvidos nesse momento citarei João Francisco de Sousa, pernambucano, com ampla prática de educação popular e o educador paulista José Carlos Barreto, ambos conviviam com Paulo Freire. Nádia Rodrigues trabalhava na Fundação Educar do Rio de Janeiro quando assumiu, nos momentos iniciais o papel de articuladora da Rede no Brasil.

Em 1989, no III Encontro Nacional da RAAAB realizado em São Luis Maranhão, foi definido o perfil da Rede e eleita uma primeira coordenação institucional. Naquele momento,

foi escolhida para coordenar essa articulação nacional, uma organização maranhense que atuava nas áreas de saúde e educação na periferia. Essa organização criada por militantes de esquerda era a Associação de Saúde da Periferia do Maranhão (ASP), que tem tido importante atuação na implantação do SUS e na discussão da educação de jovens e adultos no estado por mais de 30 anos, desde sua criação no início da década de 1980, mas, sobretudo até o final do século passado. Nesse mesmo encontro foi elaborada a “Carta de São Luis”, que cobrava do Governo Sarney que a Comissão do Ano Internacional de Alfabetização, recém-criada, se reunisse e que dela participassem representantes da sociedade civil. No início deste século a ASP tem contribuído com diferentes processos em ação cooperativa com outras organizações e movimentos da sociedade civil. “A ASP foi uma das apoiadoras de todos os movimentos ocorridos na Baixada Maranhense nos projetos em parceria com Instituto Formação e Portal da Educação e com sua experiência ajudou a conduzir processos importantes.” (Instituto Formação, 2012).

Nesse encontro anteriormente citado (1989) foi discutido que a Rede seria, preferencialmente, uma articulação de movimentos e organizações envolvidos com a alfabetização popular de jovens e adultos e mobilizaria a sociedade para a luta e a garantia dos direitos de todos os brasileiros à educação de qualidade, como direito humano fundamental. A ação da Rede aconteceria via espaços diversos de diálogos, seminários, encontros e outros eventos.

A estrutura da RAAAB, a partir de 1989, previa uma coordenação geral constituída por uma ou mais organizações e a existência de núcleos estaduais. Esses núcleos tinham programações próprias. Por exemplo, o Núcleo da RAAAB no Maranhão realizou cinco encontros e duas feiras de alfabetização, bem como encaminhou junto à Secretaria de Estado da Educação, em parceria com o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública (FEDEP), a implantação das Comissões Nacionais, em nível estadual.

O foco da RAAAB era a educação popular dos brasileiros e a garantia do direito à alfabetização por parte daqueles que até então não tinham ingressado na escola. Ao mesmo tempo trabalhava pela incidência política e pelo enriquecimento metodológico das experiências de alfabetização e educação de jovens e adultos no âmbito da sociedade civil. Eram fortalecidas práticas de formação de educadores nesse processo de articulação das organizações que realizavam ricos trabalhos ao alfabetizarem invisíveis ao estado, que se

mantinham entre aqueles que não sabiam ler e escrever. Esse debate era realizado nos encontros de estruturação da rede e nos eventos como as Feiras Latino-americanas de Alfabetização. Nessas Feiras, havia debates, intercâmbios, demonstrações de práticas e encaminhamentos de agendas.

A partir da Carta de São Luis a RAAAB foi convidada a participar da Comissão do Ano Internacional de Alfabetização (AIA), de 1989 a 1990. Essa Comissão foi criada para coordenar no país as ações do AIA e produziu o documento “Alfabetizar e Libertar”.

Posteriormente, a RAAAB foi convidada pelo Governo Collor a participar da Comissão do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) – no período de 1991 a 1992. A comissão do PNAC organizou a Reunião Preparatória para a I Conferência Brasileira de Alfabetização. A RAAAB participou de cinco reuniões nacionais dessa comissão.

As notícias da Rede eram divulgadas através do Boletim da RAAAB, publicação impressa com tiragem média de 500 exemplares. Esses boletins eram produzidos em São Luis e enviados pelo correio aos integrantes da Rede. A edição especial para o V Encontro Nacional da RAAAB (2003) foi o último número produzido pela ASP.

De 1994 até 2004, outra ação da Rede foi importante para a formação dos professores: a concepção e publicação de 18 números seguidos da Revista Alfabetização e Cidadania. Em 2006 foi publicado o número 19, edição especial sobre a diversidade dos públicos da EJA. A ONG Ação Educativa, de São Paulo, teve papel importante nesse momento.

Quadro 34 – Eventos nacionais organizados pela RAAAB

Principais eventos nacionais	Organizador	Local e período
I e II Encontro Nacional da Rede de Apoio à Alfabetização – para organização da Rede no Brasil	CEAAL	1987 – 1988
III Encontro Nacional da RAAAB	RAAAB e CEAAL	São Luis, 1989
Atividades diversas do Ano Internacional de Alfabetização	RAAAB	1990

Reunião Preparatória para I Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania	MEC, RAAAB	Brasília, 1991
IV Encontro Nacional da RAAAB	RAAAB	São Luis, 1991
I Feira Latino-americana de Alfabetização	RAAAB	Curitiba, 1992
V Encontro Nacional da RAAAB	RAAAB	Salvador, 1993
II Feira Latino-americana de Alfabetização	RAAAB	Salvador, 1993
III Feira Latino-americana de Alfabetização	RAAAB	Brasília, 1995
IV Feira Latino-americana de Alfabetização	RAAAB	1997, Recife

Fonte: Acervo da ASP

Atualmente a RAAAB mantém-se menos atuante, dada a importância do fortalecimento dos Fóruns EJA, mas ainda adota a seguinte definição: “é uma rede dedicada ao intercâmbio e sistematização de experiências, à formação de educadores de jovens e adultos sob a inspiração do paradigma da educação popular e à mobilização em torno de políticas públicas para a área. A coordenação da RAAAB, desde 1991, é realizada por colegiados executivos. A partir de 2005 o colegiado executivo da Rede passou a ser composto pelas seguintes organizações: Instituto Paulo Freire, Diálogo - Pesquisa e Assessoria em Educação Popular, Projeto Escola Zé Peão” (Site do Instituto Paulo Freire).

Esses breves dados revelam que nos últimos 24 anos a Rede teve um papel importante no debate e na articulação nacional em torno da alfabetização e educação de jovens e adultos no país. Teve como marco de sua atuação o processo de luta pela redemocratização do país e o reinício da luta por políticas públicas para os brasileiros, a partir de uma concepção de educação crítica. A RAAAB vivenciou e se envolveu em um dos momentos importantes da história recente da educação nacional, que foi o processo de

tramitação e aprovação da atual LDB. Contribuiu dessa forma para a configuração e consolidação do segundo momento que eu destacarei agora.

Esse momento não implica uma cronologia, mesmo porque se encontra mesclado e potencializado pelo anterior, que ainda prossegue, mas tem início com a aprovação da LDB, em 1996, e vai tomando forma quando a UNESCO conclama a sociedade civil e governos a discutirem documentos e a prepararem-se para a V CONFITEA que aconteceria na Alemanha (Hamburgo), em julho de 1997.

Mediante a omissão do Governo FHC que não tomou medidas mais consistentes para a promoção do debate e para a implantação de propostas mais focadas na educação de jovens e adultos, inclusive reduzindo o financiamento para a modalidade da EJA, outras formas de articulações surgiram no país. A criação de Fóruns Estaduais, que contaram com a participação de representação de órgãos governamentais e das organizações da sociedade civil foi uma dessas formas.

O primeiro Fórum EJA foi o do Rio de Janeiro, criado em 1996, a partir de embriões de articulações existentes no Estado. Em seguida, vários outros foram sendo criados como os de Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Paraíba e Rio Grande do Norte. Tinham como objetivo reunir governos e sociedade civil em torno da política nacional de EJA.

Quadro 35 – Cronologia na criação dos Fóruns EJA

Eventos e mobilizações	Proponentes	Local e período
Mobilização para diálogos sobre as deliberações das conferências organizadas pela UNESCO	UNESCO, MEC	1996, Brasil
Instituição da Comissão Nacional de EJA – responsável pela mobilização	MEC	1996
Discussão preparatória para V CONFITEA entre Secretarias de Educação, Universidades e ONG's (discussão e	UNESCO	1997

elaboração de documento)		
Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – para discussão da CONFITEA	UNDIME, CONSED, MEC, RAAAB	Curitiba, 1998
Mobilização de Fóruns Estaduais e organização de encontros estaduais.		Desde 1996
I ENEJA	05 Fóruns	1999, Rio de Janeiro
II ENEJA	08 Fóruns	2000, Campina Grande
Reunião de discussão do papel dos Fóruns Estaduais de EJA	RAAAB e Fóruns	2001, Brasília
III ENEJA	10 Fóruns	2001, São Paulo
IV ENEJA	12 Fóruns	2002, Belo Horizonte
V ENEJA	17 Fóruns	2003, Cuiabá
VI ENEJA	22 Fóruns	2004, Porto Alegre
VII ENEJA	24 Fóruns	2005, Brasília
VIII ENEJA	26 Fóruns	2006, Recife
IX ENEJA	25 Fóruns	2007, Pinhão – PR
X ENEJA	26 Fóruns	2008, Rio das Ostras – RJ
XI ENEJA	26 Fóruns	2009, Belém
XII ENEJA	26 Fóruns	2011, Salvador
XIII ENEJA	26 Fóruns	2013, Natal

Durante esse período o debate teórico sobre a educação popular de jovens e adultos e a defesa de educação para todos migrou em boa medida do campo mais circunscrito a movimentos populares, sindicais, ONGs para dentro dos órgãos dos diferentes entes federativos responsáveis por essa modalidade da Educação Básica que ampliou a discussão centrada diretamente na política e na oferta da EJA.

Ao mesmo tempo, perspectivas mais voltadas para a educação popular, tendo a classe social como categoria de análise, perdem força e surgem como categorias prioritárias de análises que referenciam as novas pesquisas e propostas o culturalismo e as diversidades dos sujeitos contemplados com as políticas de EJA.

Assim sendo, a concepção de alfabetização e educação como um processo contínuo de aprendizagem, na perspectiva da educação problematizadora de Freire continua um dos focos de discussão, entretanto, a ideia de educação ao longo da vida passa a ser adotada também com a noção de educação onde o trabalhador precisa aprender a aprender, ou mesmo com o entendimento fortalecido pelo pensamento neoliberal - pós crises provocadoras de desemprego nos países desenvolvidos, em que o mercado requer desse trabalhador que possa continuar estudando, não apenas para se preparar de modo a atender às novas exigências do sistema produtivo capitalista, incrementado por contínuas novas tecnologias, mas também como uma modalidade de política compensatória, dada a falta de emprego e a necessidade dessa mesma sociedade manter esse trabalhador adulto estrategicamente inserido em alguma ocupação.

É nesse cenário que chego junto com educadores, pesquisadores e brasileiros ainda não alfabetizados ou com alfabetização precária, ao início da segunda década deste novo século: com incertezas e possibilidades, mas, sobretudo, premidos pela necessidade de todos terem acesso à educação. Esse contexto continua fortemente influenciado por organismos internacionais e, na EJA, conta em pequena ou média escala com uma maior atuação das Secretarias de Educação, que são fundamentais na oferta da educação pública. Uma ferramenta que tem contribuído com a organização dessa rede é o Portal dos Fóruns EJA, onde as informações sobre essa história estão registradas. A mediação permanente com o MEC e a presença em comissões educacionais em Brasília é outra marca importante desse momento.

O terceiro momento, segundo o desenho que esboço surge não como um novo modelo, mas com a entrada mais contundente das universidades no debate sobre educação de jovens e adultos por dentro dos Fóruns EJA. Esse fato é relevante porque são as universidades as principais instituições formadoras de professores e, até então, a EJA tinha ficado à margem de seu interesse. Uma participação maior das universidades com a EJA se inicia e se espalha com o envolvimento direto delas no Programa Alfabetização Solidária

(Governo FHC), PRONERA (MST) e mais recentemente com o PROEJA (Governo Lula). Gradativamente, alguns cursos de formação inicial e de pós-graduação ou mesmo disciplinas nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas das Faculdades de Educação foram sendo implantados nas universidades brasileiras.

A entrada das Universidades, de modo mais contundente, se amplia com participações efetivas nos Fóruns e com a criação do GT 18 da ANPED, quando pesquisas se multiplicaram em todas as regiões. São os Seminários Nacionais de Formação de Educadores da EJA que dão um tom mais formal a essa entrada das universidades e que passam a ter um lugar de destaque nesse cenário nacional da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 36 – Seminários de EJA

Seminários	Local e período
I Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA	UFMG, 2006
II Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA	UFG, 2007
III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA	Porto Alegre , em 2010
IV Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA	Brasília, 2012

Mesmo com tantos protagonistas importantes assumindo a causa da EJA, tanto a educação de jovens e adultos quanto a discussão da formação desse público para o mundo do trabalho não ganharam maior destaque e uma grande prioridade na agenda dos governos, apesar de ter se ampliado com o PROEJA e o PRONATEC nos últimos governos. De todo modo, a educação oferecida a jovens e adultos com baixa escolaridade continua sendo tratada como uma segunda linha da política educacional.

Essa constatação torna evidente a necessidade da permanência das lutas e ações em prol da EJA por parte dos diversos segmentos da sociedade civil, desde os movimentos popular e sindical, educadores, ONGs, sistemas de educação até as universidades, compreendendo a perspectiva da garantia do direito à educação e da formação integral das pessoas, como projeto de vida. É importante que se pense a EJA podendo esta ser integrada à educação profissional, ou não, mas que tenha em vista a relevância da continuidade dos estudos, da continuidade dos percursos formativos como direito de ampliação contínua de saberes políticos, culturais e do mundo do trabalho, que possibilitam uma ascensão

qualitativa na vida e no contexto histórico desses jovens e adultos que estão nessas salas de aula. Tudo isso, contudo, implicaria uma formação profissional com programas mais densos, garantindo-lhes aprendizagens consistentes a partir de um processo de formação continuada em nível básico, técnico e tecnológico, que não fosse apartado do sistema educacional do país. Essa visão comporta o percurso do trabalhador tanto ao que tange a formação profissional, como também sua formação para a fruição cultural, a sua participação política, o diálogo crítico, a defesa dos direitos humanos, a perspectiva de construção de um mundo em que se preserve a vida humana e o território que acolhe essa vida.

Foi a partir dessas referências que também me envolvi nesse projeto de EJA Profissionalizante, desde sua concepção e exatamente por isso senti necessidade de realizar parte da minha pesquisa fora do país, afastando-me do meu objeto para não o contaminar com meu olhar, quem sabe, apaixonado. Mesmo assim, antes de viajar para o Doutorado Sanduiche na Espanha já tinha escrito esta parte da tese para o Exame de Qualificação e foi o que vivenciei lá que me provocou a necessidade de voltar ao texto, porque as experiências às quais mais me detive durante a pesquisa em Sevilha foram de dois Centros de Educação de Adulto: o Centro de Educación de Adultos Manolo Reys e o Centro de Educación de Adultos Juan XXIII, ambos localizados em Sevilha. Essa necessidade de retorno à sistematização feita não foi pelo contraditório, pois há muitas convergências entre o que vi aqui e o que vi lá, mas pelos acréscimos, sempre há algo de novo a complementar melhorando a ideia e corroborando sua aplicação.

Sobre o Centro Juan XXIII consegui realizar muitas leituras dos seus documentos e me surpreendi com o fato de alguns de seus alunos estarem ali por todo o tempo de existência do Centro, não porque não saibam ler e escrever como muitos jovens e adultos que permanentemente ingressam e evadem de salas da EJA no Brasil. Mas ali estão por até 20 anos pelo fato daquele Centro não ser meramente um espaço de alfabetização ou de qualificação profissional, mas um lugar de aprendizagem permanente, continuada. A história desse Centro nasceu, contudo, similar à forma e a razão em que foram implantadas inúmeras experiências da EJA no Brasil. E lá, como aqui em muitas experiências, o pensamento de Freire é a base da organização do currículo e do projeto educativo.

En 1980 conociendo las necesidades de la barriada y movidos por la inquietud de una alfabetización tanto de conocimiento como de conciencia ponen en práctica, dos jóvenes maestros, María José González de la Lastra y

Fernando Cordero Muñoz, el Círculo de Educación de Adultos de Juan XXIII, Distrito VII. Basada en la teoría de Paulo Freire, con experiencia positiva en tierras sudamericanas, fue el inspirador para estos proyectos de alfabetización.

Nesse Centro, uma das perguntas mais frequentes era ¿Por qué no tenemos un colegio para nosotros? Isso me reportou a muitas perguntas que ouvi em projetos espalhados no interior do Brasil. Em Sevilha, nesse Centro, durante anos, os locais utilizados eram da própria comunidade. Contudo, atualmente eles dispõem das dependências de uma escola pública para funcionamento, no turno vespertino. Lá, fiz uma pergunta aos estudantes: Por que você está neste Centro? Essa pergunta para mim era importante. Queria saber a razão da frequência tão longa na EJA. Algumas das respostas foram:

- Mi motivo para asistir al centro es que aquí es un lugar en que aprendo muchas cosas nuevas.
- Tengo el pretexto para salir de casa.
- Por la convivencia.
- Para pasar un rato agradable, además de aprender.
- Por la literatura.
- Es mi espacio de lazer.

Nesse Centro eu dei aulas de Literatura Brasileira e sobre a conjuntura do país. Pude observar que a grande motivação dos jovens e adultos (mais adultos) era estarem naquele local que para eles funcionava como espaço de convivência e de cultura. Eles participavam das aulas de Literatura como se estivessem em uma sala de cinema, ou em um teatro, por exemplo. Ir para as aulas era ir para uma forma de entretenimento e lugar de fruição com os livros, mantendo relações de amizade, num ambiente de cultura e de participação. O nível de diálogo era muito bom, as ideias e as falas impressionavam pela qualidade. O seu público é constituído por pessoas mais pobres da cidade, mas que estavam sempre muito bonitas e alegres.

Essa escola também trabalhava com a formação dos jovens que se preparavam para os Exames de Certificação, assim como o Centro Manolo Reys. Os dois Centros se baseiam em ideias freireana, porém, com estratégias e conteúdos diversificados. Enquanto o primeiro se detém em aprofundar conteúdos a partir, preferencialmente, de textos literários, percebendo a escola como local de construção de conhecimento para a vida e para a fruição, o segundo, prioriza as ações de cidadania e de participação popular como eixo articulador de conteúdos e de atuação política.

No Centro Manolo Reys tive a oportunidade, junto com professores e alunos, de participar de planejamento na comunidade, em reunião de vizinhos da escola, da Manifestação Geral de 14 de novembro de 2012. Foi uma grande manifestação que mobilizou populações da Espanha, Grécia e Portugal. Eles foram às ruas pela melhoria da vida no país e por mais moradia e empregos, entre outras bandeiras. Foi possível vivenciar na prática a incidência da escola na vida política das pessoas.

Ao se supor que na EJA podemos, mediante processos de formação continuada, desenvolver conteúdos teórico-metodológicos nas dimensões da cultura para fruição e da política para participação, quis também investigar uma experiência espanhola mais voltada para a articulação de processos educativos de adultos com processos de elevação de conhecimentos na dimensão do trabalho. E foi com esse propósito que visitei a Universidade Rural Paulo Freire, em Amayuellas de Abajo, Palencia.

La URPF se constituye en el Estado Español como movimiento asociativo en proceso permanente de construcción de diversos espacios educativos, como así son las diversas realidades de nuestros pueblos, comarcas y regiones.

O Projeto da URPF nasce no contexto de migração de muitos trabalhadores para as cidades abandonando os povoados rurais, cujas terras de seus entornos são tomadas por investidores do agronegócio. A Espanha é um dos países da Comunidade Europeia (CE) onde mais se alastrou a cultura dos transgênicos. Esse projeto chega assim como uma proposta de contraponto à grande mudança que ocorreu na sociedade rural e global nas últimas décadas. Logo que cheguei à Espanha participei, em Madri, do XI Encuentro Iberoamericano de La Sociedad Civil y Taller sobre Empleo y Educación (14 a 17 de outubro).

Nesses dois eventos tive a oportunidade de participar de um amplo debate sobre o desemprego no mundo e, em especial, na Espanha, provocado pela crise global da economia; pude conhecer melhor o fenômeno “ni ni<sup>57</sup>”. Tinha sido convidada para falar num seminário sobre alternativas de geração de emprego, a partir de meus estudos, pesquisas e experiências com o Ensino Médio Integrado e a EJA Profissionalizante. Evidentemente, minha experiência era em territórios pobres que nunca tinham alcançado níveis adequados de desenvolvimento. E nesse caso espanhol a experiência se tratava de locais empobrecidos pela globalização da economia e, ao mesmo tempo, complexo por que em tempos remotos de

---

<sup>57</sup> Em espanhol. Em português seria “nem nem”, ou seja, nem estuda e nem trabalha.



Programa de Sensibilización Ambiental, do Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente da Espanha.

Os objetivos desse curso foram: sensibilizar a população sobre os problemas ambientais e sua relação com a saúde, fomentar a produção ecológica de alimentos, aprender a transformar e conservar os alimentos ecológicos de forma artesanal. Abaixo segue a estrutura do programa:

Viernes, 7

10,30.- Recepción de alumnos/as y presentación del curso  
11,00 – 12,30.- Presentación proyecto Amayuelas de Abajo – Municipio Ecológico. Visita a matadero de pollos de la localidad.  
12,45-14,15.- Elaboración artesanal de vino y derivados.  
14,30.- Comida  
17,00 – 20,00.- Taller de conservas: elaboración de mermeladas, encurtidos,....  
21,00.- Cena.  
22,30.- Preparación taller pan y elaboración de “premasa” para el pan.

Sábado, 8

8,30.- Preparación de la masa madre para el taller de pan.  
9,30.- Desayuno.  
10,30 – 12,30.- Taller de lácteos: yogur, cuajada, queso...  
13,00.- Comida.  
14,30.- Taller de pan: elaboración del pan.  
18,00.- Descanso con café.  
18,30.- Continuación taller de pan y elaboración de pizzas para la cena.  
21,30.- Cena

Domingo, 9

9,30.- Desayuno  
10,00 – 12,00.- Elaboración de dulces de panadería: galletas y magdalenas.  
12,00 – 14,00.- Elaboración de dulce de membrillo.  
14,00.- Fin de talleres y comida.

El horario se ha estructurado en función del taller de pan (se necesitan periodos de tiempo más o menos elevados para las fermentaciones). Las personas que participen podrán llevarse una porción de masa madre para la elaboración casera de pan.

Em 2011 a URPF, em Terra de Campos, desenvolveu seu Plano Docente através das seguintes Cátedras: “agroecología en sistemas esteparios, construcción con tierra, gestión de residuos orgánicos, dinamización rural en zonas deprimidas”. O trabalho com essas

disciplinas foi realizado mediante “cursos monográficos, foro para el diálogo y la expresión de nuevas utopías, investigación participativa y seminarios”.

Os fundadores da URPF pretendiam com esse processo formativo criar municípios ecológicos, demonstrar possibilidades da vida ser vivida nos povoados rurais, com trabalho e geração de riqueza e com respeito ao meio ambiente. Um dos principais objetivos da URPF tem sido a recuperação de “la cultura campesina, dónde nosotros y nosotras creemos que está la base de la ecología: manteniendo y mejorando la riqueza de la tierra; viviendo con escaso consumo; conservando antiguas maneras de producir sin renunciar a técnicas modernas; haciendo de la tierra y de nuestro trabajo una escuela para la vida”.

Também a URPF similar ao que ocorre com a matriz do projeto educativo dos CEMP e EJA Profissionalizante estrutura suas ações a partir de um tripé que prevê “el fomento de iniciativas productivas; la tarea investigadora paralela al acto productivo; la formación como expresión del valor de la cultura rural”. Para um dos coordenadores da URPF, esse tripé ou essas três linhas estratégicas têm como denominadores comuns “el valor cualitativo de lo pequeño, el uso sin abuso de los recursos de la naturaleza a partir de una gestión no tacaña del valor de la austeridad, la simbiosis de las aportaciones que en el siglo XXI pueden hacer innumerables prácticas de la cultura campesina y algunas de las aportaciones culturales y técnicas de la sociedad actual”. (<http://amayuelas.es/index.php/universidad-rural/objetivos>). A URPF como outras organizações educativas similares que trabalham com referencial de Paulo Freire fazem parte de uma Comunidade Freireana.

Ter me encontrado com todas essas experiências foi importante para fortalecer a minha argumentação inicial e contribuiu para compreender ainda mais as múltiplas faces possíveis na política de educação de jovens e adultos de forma continuada e inserida em territórios com diversos índices de desenvolvimento. Uma educação que não está voltada para atender às demandas do mercado capitalista, mas as necessidades de desenvolvimento das pessoas e de seus entornos.

No caso da experiência ocorrida no TCL, apesar do objetivo principal explícito nos documentos e projetos ser o de oportunizar EJA integrada ao trabalho à parte dos moradores da Baixada que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade regular no EF, o Instituto Formação e o Portal da Educação “conceberam uma proposta que não estava apenas circunscrita à dimensão do trabalho, mas tinha em sua concepção as duas outras dimensões:

da ampliação cultural e do fortalecimento de práticas políticas de cidadania”. (Instituto Formação, 2012)

A motivação também partia do desejo explicitado nos documentos do Portal da Educação e Instituto Formação de diminuir significativamente o índice de analfabetismo no território. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada em 2011, 12,9 milhões de brasileiros com mais de 15 anos continuavam não alfabetizados e entre esses alguns milhares de moradores da Baixada Maranhense.

A alfabetização tardia de sujeitos excluídos do direito à escolarização na idade considerada regular, de acordo com a legislação brasileira, indica a sua condição social, a origem do processo de exclusão que o distancia do acesso a bens materiais e culturais. Além da origem de classe subalternizada, existem múltiplas especificidades culturais e dos contextos onde vivem que desfavorecem o seu desenvolvimento.

Permitir que os adultos mostrem o que sabem, o que fazem e o que desejam como projeto de transformação de suas vidas e da sua comunidade pode ser um outro ponto de partida para a construção de novas perspectivas epistemológicas, metodológicas e políticas também para a formação de educadores de EJA.

Quando o Governo Federal com o FUNDEB incluiu a EJA na política nacional de financiamento reconhece ao jovem e adulto com baixa ou sem nenhuma escolaridade o direito de continuar ou iniciar os estudos, mediante oferta de vagas no Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas regulares, na modalidade EJA, com fluxo permanente de matrículas. Ao mesmo tempo, ligado à Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foram ofertados programas como PROEJA, PROJOVEM, Brasil Alfabetizado e Educação nas prisões. Várias monografias e teses passaram a ser defendidas em todo o país com essas temáticas e não mais apenas com a temática da alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. Mesmo que a baixa escolaridade continuasse sendo realidade circunscrita aos mais pobres, com o financiamento permanente a EJA passava a ter outro status.

Entretanto, o debate ocorrido em 2004 e 2005 na Baixada Maranhense sobre EJA Profissionalizante antecedeu o lançamento do PROEJA pelo Governo Federal e a inclusão da EJA como prioridade de financiamento. O PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na EJA) foi criado através do Decreto 5.478 de 24 de junho de

2005 e foi fortalecido com a aprovação em 6 de dezembro de 1997, da Emenda Constitucional (PEC) nº 536/1997. Com essa PEC a educação, independente da idade do brasileiro, passava a ser direito de todos, da criança na Creche ao idoso na EJA.

A EJA era uma das nossas metas. Chegamos a programar Prefeitura de Palmeirândia e Instituto Formação uma ação densa e contínua no município de Palmeirândia e depois estendendo pelo TCL de modo a alcançar a todos os moradores que nunca tinham estudado. O Formação tinha uma proposta, mas ocorreu que perdemos as eleições em 2008 e tivemos que adiar esse projeto específico. Em nosso município o novo prefeito passou a ter outras prioridades. (Bianka Pereira, 2012)

A ideia que estávamos concebendo por demanda de Palmeirândia e por um sonho antigo de nossa equipe era de construir uma proposta com desdobramentos diversos, desde o modelo formal, escolar, da EJA nas salas de aula das escolas públicas como programa bem estruturado, até EJA na modalidade Profissionalizante e EJA em domicílio integrada à Saúde, com profissionais de alfabetização visitando as famílias visitadas pelo PSF. Buscaríamos em suas casas aqueles que tinham desistido de estudar e construiríamos pontes para que ingressassem em alguma das alternativas ofertadas pelo município. Queríamos com uma espécie de “programa radar” alcançar toda a população. (Instituto Formação, 2012)

A EJA Profissionalizante foi o nome dado ao Programa lançado na Baixada Maranhense em fevereiro de 2005, que tinha como foco a elevação da escolaridade e da aprendizagem de jovens e adultos. A primeira ideia foi partir das práticas sociais, culturais e produtivas dos jovens e adultos para num segundo momento irem sendo construídos novos conhecimentos que pudessem melhorar e ampliar possibilidades nas ações em que eles tivessem envolvidos em sua vida cotidiana. Dessa forma foram sendo criados campos de estudo diretamente nos lugares de vida e de trabalho dessas pessoas, como as pequenas propriedades e quintais de agricultores familiares e de quebradeiras de coco, quilombolas, oficinas, pequenas pousadas, pequenos restaurantes entre outros.

O Instituto Formação, desde sua origem dedicou-se também à educação de jovens e adultos. Queríamos articular essa modalidade com a educação profissional, mas não na perspectiva do mercado propriamente dito, ou seja, de formação de mão de obra para ocupação de postos de trabalho meramente de baixo valor agregado, ou mesmo precário. A intenção que se tinha era a mesma que orientou a concepção do CEMP, ou seja, que jovens e adultos da EJA, a partir de sua realidade e nas demandas de trabalho estruturante para o desenvolvimento local tivessem oportunidades de aprofundar conhecimentos para melhorar o trabalho que realizam, ou mesmo para se inserirem em outras possibilidades apontadas pelas potencialidades locais. Também pensávamos a educação de adulto como uma ação continuada que engloba práticas sociais, culturais e preparação para o trabalho orgânico e para a fruição. (Instituto Formação, 2012)

O projeto educativo contemplou essa necessidade de melhorar e ampliar a educação profissional, mas também a necessidade de realizar uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável das cidades que constituem esse território. No caso dessa proposta de educação<sup>58</sup> a mesma deveria estar voltada para o desenvolvimento<sup>59</sup> da Baixada Maranhense, mais especificamente dos municípios de Arari, Cajari, Penalva, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, São João Batista, São Vicente Ferrer, São Bento e Palmeirândia, que fazem parte do TCL.

Os objetivos e resultados esperados pelo projeto estão apresentados nos quadros 37 e 38, de acordo com o texto da proposta original.

Quadro 37 – Objetivo Geral e Resultados

Objetivo Geral	Resultados
Construir Unidades de Produção Sociocultural e Econômica no TCL.	Construção de Coletivos de professores e alunos para criação de condições de aprendizagem para a vida e de qualificação profissional.

Quadro 38 – Objetivos Específicos e Resultados

Objetivos Específicos	Resultados
Elevar o nível de escolaridade de jovens trabalhadores.	Que os jovens concluam gradativamente o 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, que compreende: da 1ª a 8ª série.

<sup>58</sup> Educação compreendida como ação educativa transformadora indispensável para que ocorra um processo de desenvolvimento humano contínuo e integral, que se articula com o desenvolvimento social e econômico, na perspectiva de construção de outra sociedade. (Instituto Formação, 2006)

<sup>59</sup> Não se compreende esse desenvolvimento como mera reprodução, numa escala menor, do projeto mais amplo de desenvolvimento, mas a efetiva possibilidade de produção e de distribuição de renda, adotando-se metodologias alternativas de diagnóstico, análise e de ação programática com o sentido de transformação. Compreende-se, que o contexto em que se busca construir perspectivas de desenvolvimento local é aquele em que predominam as condições de subdesenvolvimento e no qual se desdobram os efeitos de uma macroeconomia adversa, em que se estabelecem interdependências entre os entes da federação e os sistemas de produção de diferentes países, ampliando em grande medida a situação de desigualdade entre as regiões do Brasil. Ainda assim, como persistem nesse contexto relações e interesses contraditórios, há espaços que podem ser alargados pela construção de novas experiências de organização social, de ações complementares entre os setores públicos e privados, produzindo-se alternativas de produção, distribuição de renda e democratização de políticas públicas. (Instituto Formação, 2006)

Qualificar trabalhadores jovens e adultos.	Melhorar a qualificação profissional dos jovens, a partir das atividades socioculturais, socioambientais e socioeconômicas que já desenvolvem na área rural no contexto da pesca, apicultura, lavoura, produção artesanal, comércio em feiras, culinária.
Contribuir para a melhoria da renda familiar de jovens e adultos trabalhadores da área rural.	Que os jovens consigam melhorar a sua produção e a comercialização dos seus produtos, bem como comecem a realizar planejamento das ações e da gestão financeira.
Estimular produção e fruição cultural e organização para a participação e produção dos jovens e adultos trabalhadores.	Que os mesmos gradativamente se organizem em grupos, cooperativas, associações e em outras formas de entretenimento e participação social.

O público definido para esse projeto foi de todos os jovens matriculados em salas de EJA dos municípios de abrangência do Portal da Educação; professores que estão realizando suas atividades de magistério nas salas de EJA; jovens matriculados no ensino médio integrado que foram qualificados como Agentes Educativos Comunitários; famílias que constituíram a experiência-piloto de funcionamento das unidades de produção sociocultural, socioeconômica e sociopolítica.

Foi utilizada como estratégia básica a implantação gradativa, nos municípios, de espaços para qualificação profissional de jovens com baixa escolaridade, prioritariamente em atividades de agroecologia e processamento de alimentos. (Instituto Formação, 2012)

De início, o processo de elevação dos conhecimentos sociais, culturais e relacionados com o universo do trabalho aconteceu nos espaços das salas de aula de EJA e nas áreas em que os jovens e adultos realizavam suas atividades profissionais. A partir de 2007, as Secretarias de Educação, em cooperação com as Secretarias de Agricultura e apoiadas pela Incubadora de Projetos Produtivos do CIP Jovem Cidadão tomaram as seguintes medidas: instalaram unidades de educação e trabalho em Palmeirândia, São Bento, Matinha e Olinda Nova; mapearam propriedades de agricultura familiar e dos próprios estudantes para desenvolvimento da parte prática do projeto, nas áreas de agroecologia e de processamento de alimentos; selecionaram áreas de assentamento para instalação de cursos com objetivo de deixarem instaladas unidades produtivas; instalaram laboratórios de tecnologia de alimentos para os cursos e estágio nessa área.

No período 2005-2007, a ação pedagógica, a problematização da realidade, as atividades culturais foram realizadas com os jovens e adultos matriculados em salas de EJA e também com suas famílias a partir, sobretudo, de temáticas relacionadas com a dinamização do TCL.

A meta era de cada município ser atendido na totalidade dos alunos inseridos nas salas de aula. Os alunos escolhiam livremente que cursos profissionalizantes desejavam fazer, para cursar a parte prática oferecida com a presença de profissionais especialistas das áreas de agricultura orgânica, piscicultura, apicultura, de transformação básica de alimentos em agroindústrias de pequeno porte para fabricação de compotas, doces e licores. (Instituto formação, 2008)

A concepção do projeto se fundamentou no princípio da ação cooperativa, envolvendo o Portal da Educação com as Secretarias de Educação, Secretarias de Agricultura e organizações da sociedade civil. Essas organizações e órgãos públicos, sob a coordenação do Instituto Formação conceberam a organização do projeto em dois núcleos de conhecimento: um básico e outro profissionalizante, cuja integração foi concebida para que fossem alcançados os objetivos de elevação da escolaridade, construção e socialização de novos conhecimentos relacionados com as dimensões da cultura e da participação cidadã e de qualificação profissional.

O conteúdo do Núcleo Básico abrangia os referenciais nacionais para o Ensino Fundamental, na modalidade EJA, respeitando a formação dos professores e o domínio de conteúdos apropriados nos seus processos de qualificação, em nível médio e superior. Também conteúdos relacionados com a cultura e a cidadania.

O Núcleo Profissionalizante foi constituído a partir de conteúdos necessários para melhor qualificar os trabalhadores em cursos profissionalizantes, de nível básico, relacionados às atividades que já desenvolviam nas suas comunidades, com carga horária de 160 horas, sendo 80 horas presenciais e 80 horas de atividades práticas. Este núcleo foi oferecido para os alunos, entretanto, apenas os que desejaram colocar em prática o aprendizado foram acompanhados.

Para trabalhar com os alunos, nas experiências concretas que desenvolvem em suas residências ou espaços de trabalho (casas, sítios, quintais) foram convocados jovens de ensino médio profissionalizante, alunos de Agroecologia nos CEMP, preferencialmente filhos/irmãos dos alunos de EJA, que foram qualificados para atuarem como Agentes Educativos da Comunidade.

Foram constituídos grupos com atividades similares, de modo que se organizassem agrupamentos de unidades de produção cultural e econômica e ações de cidadania. Em cada grupo, de 15 a 35 educandos com atividades similares, atuou um Agente Educativo Comunitário.

O Agente Educativo foi qualificado através de cursos, no início da realização do Projeto e através de acompanhamento das aulas, sessões de estudo e planejamento. Para favorecer e motivar o trabalho do Agente Educativo cada um recebeu um kit constituído de material didático básico. Ao longo do processo foram disponibilizados outros materiais, a partir do desenvolvimento da atividade da unidade de produção cultural.

O conceito de produção cultural compreendeu desse modo a transformação de dimensões materiais e intelectuais do núcleo familiar e de sua prática de sobrevivência cotidiana.

Foram considerados como desencadeadores do processo de constituição das unidades de produção cultural e econômica os trabalhadores, suas famílias, filhos-agentes educativos comunitários e os educadores/alfabetizadores – técnicos qualificados para a realização do projeto.

Para acompanhar essas atividades foram contratados Educadores, um para cada grupo de 60 famílias. O Educador foi o responsável pela garantia da qualidade do processo de formação dos agentes e dos jovens e adultos trabalhadores, matriculados nas salas de EJA. Em cada município existia também um coordenador da ação educativa, indicado e pago pela Secretaria de Educação, responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento do núcleo geral e do núcleo profissionalizante, juntamente com o educador do projeto, que juntos eram responsáveis por garantir a articulação entre os dois núcleos. Os educadores recebiam um salário do projeto, para uma jornada de 4 horas diárias. Os coordenadores, que já atuavam na EJA do município com essa função, tinham jornada de 8 horas diárias.

Os professores do núcleo básico foram os mesmos já contratados pelas Secretarias de Educação. No núcleo profissionalizante, as disciplinas foram ministradas pelos professores, especialistas e agentes educativos comunitários. Cada Agente Educativo Comunitário recebia uma bolsa de  $\frac{1}{2}$  salário mínimo para 8 horas de trabalho semanal. Tinha a função de acompanhar o trabalho prático dos jovens e de suas famílias. O planejamento de sua ação era coordenado pelos especialistas e educadores. “Para o trabalho de qualificação profissional

dos professores foram contratados especialistas nos conteúdos do núcleo básico e do núcleo profissionalizante. Estes foram pagos por hora/aula” (Instituto Formação, 2009).

Cada curso do núcleo específico de educação profissional durou em média 10 sessões presenciais de 8 horas ou 20 sessões de 4 horas. A atividade de acompanhamento totalizou, em média, 80 horas, trabalhadas ao longo de 8 meses, a cada ano. As aulas e acompanhamento no espaço em que os jovens realizavam suas atividades produtivas aconteceram, em geral, dias de sexta ou sábado, a cada quinze dias.

Foram elaborados dois livros específicos com conteúdos e atividades de matemática, língua portuguesa e conteúdos de agroecologia. Também foram elaborados e adquiridos outros materiais educativos sobre olericultura, horticultura, fruticultura, avicultura, suinocultura e processamento de alimentos.

Foi adotado como ponto de partida para o planejamento didático um levantamento das condições de realização da atividade básica de produção familiar dos jovens e adultos com baixa escolaridade, nas seguintes atividades: pesca, agricultura, produção de hortaliças, avicultura, atividades de manufatura básica. A intenção era que fosse alcançado: melhoria da produção e instalação de um processo inicial de atividade de ensino através do trabalho pedagógico de coletivos (professores de alunos) sobre conteúdos importantes para o desenvolvimento pessoal e familiar, bem como os conteúdos usados na atividade econômica familiar; preparação de agentes educativos endógenos (filhos dos agricultores matriculados em salas de aula do sistema regular de ensino); unidades de produção cultural e econômica a partir do núcleo familiar; qualificação de jovens agentes educativos e alfabetizadores comunitários. Essa atividade ficou sob a responsabilidade das organizações Instituto Formação, CEPP e ASP, que coordenaram as práticas dos agentes educativos comunitários, realizando o processo de acompanhamento das atividades planejadas para o funcionamento das unidades de produção cultural e econômica, a partir da realidade das famílias dessas cidades que constituíam as unidades locais de desenvolvimento da atividade produtiva e educativa.

O Projeto objetivava o estabelecimento de nexos de produção entre as unidades de produção cultural e política, constituindo cadeias produtivas para potencializar uma atividade econômica, criando bases futuras para a implantação e funcionamento de cooperativas; produção cultural ampliada pelos processos de leitura, que se evidenciavam necessários a

partir da constituição de cadeias produtivas, como por exemplo: plantio de caju, colheita do caju, fabricação do doce, fabricação da cajuína, fabricação do vinho do caju, industrialização da castanha, comercialização dos produtos, organização do orçamento familiar; construção artesanal dos instrumentos utilizados na pesca, a pesca, o tratamento do peixe (fresco, congelado, salgado e em conservas), a comercialização do peixe, a organização do orçamento familiar; cultivo de hortaliças para abastecimento das escolas das comunidades, para enriquecimento do cardápio da merenda escolar; criação de abelhas e construção de colmeias para a produção de mel para consumo na família e nas escolas.

Era pretendido ainda que os alunos concluíssem ainda o ciclo de estudos (EF), de acordo com ponto de partida e de chegada de cada trabalhador/educando. Para isso havia um olhar atento para o conjunto do currículo do Programa. A organização dos conteúdos do currículo do curso foi feita em dois núcleos:

1) Núcleo Básico - constituiu-se de conteúdos de matemática, língua portuguesa e estrangeira, arte, ciências naturais e ciências sociais – adequados para 1ª a 8ª série, de acordo com o que já vinha sendo desenvolvido pelas Secretarias de Educação, orientadas por referências do Ministério da Educação – MEC-BR., isso porque, o público desse programa estava matriculado. O novo foi a reorganização do núcleo básico em termos de intersecções com conteúdos que fortaleciam as dimensões culturais e de cidadania e o núcleo específico.

2) Núcleo Específico – profissionalizante em nível básico - com carga horária de 160 horas-ano, trabalhadas ao longo de 8 meses, sendo 80 horas presenciais e 80 horas de trabalho prático.

O conteúdo do núcleo profissionalizante compreendeu uma parte geral e uma parte específica. A parte geral, comum a todos os cursos, continha os seguintes conteúdos: cooperativismo e associativismo, ética e legislação trabalhista, educação ambiental, agroecologia, administração de projetos e comercialização de produtos,

Algumas das opções de cursos profissionalizantes que os alunos tinham foram: - Apicultura na Baixada - Construção e Montagem de Colméias e Meliponários - Agroecologia - Agricultura Orgânica e Permacultura - Piscicultura em lagos, tanques e açudes – Beneficiamento e processamento de alimentos – Técnica de conservação de pescados – Produção e comercialização de hortaliças e ervas medicinais.

A partir de análise dos relatórios de acompanhamento destaco os seguintes resultados: redução do índice de evasão escolar, nas salas de EJA; fortalecimento das equipes técnicas locais (45 profissionais em todos os municípios), proporcionado a partir da realização de encontros de formação com a Coordenação Geral do Projeto; enriquecimento e aprofundamento de conteúdos de interesse dos alunos propiciado, de forma relevante, pelos livros produzidos e pela ação contínua de acompanhamento; realização dos seminários de aprofundamento para os professores de EJA e Seminários de Ideias com a participação de professores e estudantes durante os quais foi realizado mapeamento dos projetos já iniciados e/ou propostos pelos estudantes; maior interesse e valorização das atividades de produção agrícola na região; aumento do número de produtores de hortaliças; ampliação do conhecimento de novas técnicas de plantação e de produção orgânica; diminuição de queimadas durante preparação da roça do toco; ampliação do conhecimento na área de tecnologia de alimentos.

Pelos depoimentos e relatórios foi constatado que houve escassez de recursos para a implantação das unidades demonstrativas dos cursos, bem como falta de recursos humanos para ministrar todos os cursos das áreas específicas. Entretanto, houve avanços em termos de mudanças de práticas dos jovens em relação à agricultura familiar, considerada como meio de produção para sobrevivência, de forma digna e integrada ao processo de preservação ambiental. A renda de algumas famílias entrevistadas pelos educadores e coordenação do projeto foi melhorada, mas “esses dados estão sendo retomados pelo Instituto Formação para uma avaliação mais precisa” (Instituto Formação, 2013).

Tabela 41 - Distribuição das famílias cadastradas por município

Município	Nº de famílias cadastradas
Arari	60
Cajari	47
Penalva	60
Matinha	60
Olinda Nova	60
São João Batista	60
São Vicente Férrer	60
São Bento	60
Palmeirândia	60

Fonte: Secretarias de Educação (2007)

Apesar de todos os alunos matriculados nas salas de EJA terem optado pela EJA Profissionalizante, dada a falta de profissionais especializados e a necessidade de períodos mais longos para que as equipes dos municípios assimilassem a nova proposta, apenas uma parte desses alunos conseguiu participar das aulas práticas.

Tabela 42 - Número de alunos matriculados na EJA, por município, em 2006

Município	Matrícula geral	Matrícula no núcleo profissionalizante
Arari	1.221	80
Cajari	480	265
Penalva	1.719	529
Matinha	1.429	620
Olinda Nova	449	185
São João Batista	1.403	573
São Vicente Ferrer	614	249
São Bento	1.703	488
Palmeirândia	615	106
Total	9.633	3.095

Fonte: Secretarias de Educação (2007)

A realização desse Projeto teve um impacto significativo observado nas práticas dos jovens envolvidos com o projeto, quer sejam os Educadores, os Jovens Agentes Educativos, ou os alunos jovens e adultos trabalhadores. (Portal da Educação da Baixada, 2008)

Esse resultado positivo está relacionado com o processo de redescoberta da importância estratégica da atividade agrícola e da agricultura familiar, num contexto em que o agronegócio ameaça expandir-se em todas as regiões do estado do Maranhão, transformando áreas tradicionais de cultivo de subsistência em grandes campos de plantio de soja, de cana-de-açúcar e de arroz irrigado com uso de agrotóxicos lançados no TCL, o que pode significar em médio e em longo prazos a produção de um quadro de degradação ambiental e de transformação da população maranhense trabalhadora do campo em contingente de pessoas miseráveis, obrigadas a viverem nas periferias das cidades, sendo presas ainda mais fáceis dos processos de marginalização dos indivíduos na sociedade capitalista. (Instituto Formação, 2012)

O que as organizações proponentes e coordenadoras da EJA Profissionalizante tentavam evitar na Baixada, em proporções e conteúdos diversos pelos contextos históricos diferentes, era o que ocorreu na Espanha em relação a migração do campo da cidade e o atual momento histórico. É importante ser registrado, contudo, que quando ocorreu a migração na Espanha a intenção dos espanhóis que deixaram suas terras a caminho das cidades era de alcançar a situação desejada de uma vida nova e próspera em centros urbanos. Apenas com a

crise do capitalismo que afetou os empregos na cidade é que o pedaço de chão no campo que antes eles tinham e venderam para o agronegócio começou a fazer falta. No caso do Maranhão, são muitas as histórias que desvelam o desejo de trabalhadores poderem ampliar seus conhecimentos para melhor desenvolverem seus pedaços de terra, na maioria das vezes sem nenhuma ressonância.

O grito pela educação e pelo subsídio ao desenvolvimento orgânico estruturante quase não ecoa porque esses trabalhadores do campo, que constituem também o público da EJA, ficam quase sempre no anonimato, como se fossem invisíveis. Isso, apesar de, em grande parte, quer no campo ou nas cidades, serem os responsáveis direto pelas construções e manutenção da limpeza de casas, pela produção de alimentos para a segurança alimentar de populações urbanas - através do trabalho incansável na agricultura familiar, pela fabricação de objetos manufaturados, apenas para citar algumas das atividades que desenvolvem.

Considerando os casos em que a EJA existe por dentro dos sistemas públicos é recorrente o fato de que, apesar das ricas contribuições de Freire para fundamentar práticas emancipadoras, em grande parte o conteúdo proposto e desenvolvido em salas de aulas para jovens e adultos não é o mais adequado, por estar esvaziado de sentido político e de conteúdo cultural e contextualizado com a vida profissional dessas pessoas. Isso acontece por concepções políticas que refletem em propostas políticas pedagógicas, bem como porque nem todas as motivações e necessidades de conhecimento para esse público em etapas de pós-alfabetização foram adequadamente pesquisadas e transformadas em conteúdos para a preparação para o trabalho, que é uma das solicitações permanentemente presentes nas pesquisas que utilizam a fala de alunos como fonte oral. Da mesma forma não houve a decisão de transformar a EJA em processo contínuo de construção de conhecimento para a vida, como ocorre nos Centros que acompanhei na Espanha.

Nas duas pesquisas anteriores que realizei<sup>60</sup> com jovens e adultos isso foi evidenciado e contemplado. Abaixo resgato um fragmento desses estudos.

(...) Poder-se-ia dizer que o currículo, peça-chave de programas/projetos para jovens e adultos trabalhadores, na perspectiva da educação popular, deve estar permeado por uma qualidade inteiramente voltada para a valorização do homem, ou seja, uma qualidade que poderá ser caracterizada como social. Essa qualidade só poderá ser definida a partir do momento que se considerar algumas dimensões importantes no processo formativo desse homem.

---

<sup>60</sup> Durante Curso de Especialização em Alfabetização e Mestrado em Educação, ambos na UFMA.

A primeira dimensão é a da própria vida dos trabalhadores, que em nenhum momento deverá ser desconsiderada e descontextualizada. É importante que o trabalhador se sinta sujeito da história do seu tempo, do seu mundo circundante: no trabalho, na família, na sua comunidade. Isso não pode ser negado ou esquecido.

O trabalho realizado na sociedade em que se vive e na sociedade sonhada por muitos: com justiça e com bens materiais e sociais mais socializados é o que se denominou segunda dimensão. Não é necessário que apenas o que se vivencia seja considerado, mas é possível a projeção de novas possibilidades. Caso contrário, não será possível a superação da atual sociedade que, em grande medida, escraviza e subjuga o homem ao capital. É indispensável, portanto, que a dimensão social do trabalho seja resgatada nos currículos para educação dos jovens e adultos, tanto em nível da concepção, quanto da prática.

A terceira dimensão é a da cultura popular e universal. Cultura que se produz e se aprecia. Cultura da nossa história e da nossa arte que dialoga com a cultura e a arte de outros sujeitos contemporâneos ou não.

Por fim, mas não menos importante que as demais, temos a dimensão política, necessária para a formação de cidadãos críticos e atuantes e que poderá ser trabalhada à medida que junto com os conteúdos estejam reflexões conjunturais relacionadas com a realidade local, municipal, territorial, nacional e internacional. De certa maneira, os Projetos da EJA que acompanhei em Buriticupu, Alto Alegre e São Luis trabalharam essa dimensão quando os educadores continuamente problematizavam os temas, segundo as orientações freireanas e traziam para as salas de aula reflexões como cidadania, meio ambiente, eleições, trabalho, entre outras, mas não ficavam apenas no campo teórico e do diálogo, extrapolavam para o campo da luta cotidiana por direitos. (Cabral, 1996).

A discussão de conteúdos mais diretamente relacionados com a formação profissional dos trabalhadores por dentro do currículo dos cursos de alfabetização e educação de jovens e adultos só tem sentido a partir de uma perspectiva de educação que possa “articular a dimensão técnico-instrumental aos conhecimentos epistemológicos, metodológicos e políticos que permitam articular o ensino, a pesquisa e a extensão” (Instituto Formação).

No que se refere aos conteúdos integrados com o universo do trabalho em experiências como da EJA Profissionalizante no TCL é necessário desenvolver propostas de currículo que contemplem o desenvolvimento de múltiplos saberes, como: capacidades para produção e manejo de informação oportuna e adequada, o acesso a fontes informativas, o desenvolvimento de habilidades de autoinformação, o uso apropriado e crítico da informação, a capacidade administrativa e o desenvolvimento de habilidades específicas, criativas frente às mudanças e aos problemas que a realidade econômico-produtiva apresenta, sem dissociar os aspectos tecnológicos dos científicos.

Num primeiro momento, parece ser impossível esse tipo de organização curricular, inclusive adotando o tripé ensino, pesquisa e extensão como adequado para esse público da EJA, visto que os jovens e adultos em relação aos quais estamos nos referindo têm baixa escolaridade e poucos conhecimentos da leitura e da escrita. Contudo, compreende-se que esses jovens e adultos não devem ficar apenas nos rudimentos desse aprendizado, mas devem ser pensadas políticas, que permitam a continuidade dos seus estudos e um currículo que articule conteúdos a partir de uma visão da totalidade do que sabem e do que gostariam de saber, sem que as etapas sejam estanques e dissociadas da conjuntura sócio-político-econômica. É a partir dessas definições que se pode pensar a formação do educador. Esta não está dada a priori, mas é uma consequência do tipo de educação que se deseja trabalhar. Em princípio pode ser pensada a formação geral do educador, com conhecimentos gerais sobre língua, cultura, matemática, ciências, artes, etc. Entretanto, para a formação específica do educador da EJA os conteúdos precisam levar em consideração esse jovem e adulto que estará na sala de aula. “Esse aspecto da formação do Professor foi uma de nossas preocupações. Tivemos dificuldades, mas tínhamos profissionais contratados para acompanhar a gestão pedagógica e administrativa desse projeto”. (Instituto Formação, 2012)

O que se propõe, portanto, é que a educação de jovens e adultos tenha conteúdos significativos que levem à construção da qualidade social; que a sala de aula seja para o trabalhador um lugar onde ele aprenda a valorizar o conhecimento, a investigar a sua realidade circundante, pesquisar sobre possibilidades de aperfeiçoamento, questionar o que não concorda, exercitar sua fruição lendo obras literárias ou via outras linguagens, respeitar pontos de vista diferentes, articular conteúdos, pensar por si mesmo tudo isso de tal forma que ao sair da sala de aula saiba experimentar e aplicar o conhecimento e exercitar o seu pensamento crítico e reflexivo numa prática social e política emancipadora.

Ou seja, o vetor que deve nortear esse tipo de oferta e os conteúdos selecionados para a formação dos educadores da EJA ou da EJA Profissionalizante não deve ser o mercado, mas a necessidade de preservação da vida humana - com dignidade. Isso é possível com uma formação científica, cultural, profissional e política que possibilite o desenvolvimento dos sujeitos da EJA desde o chão onde vivem até uma dimensão mais global, com a possibilidade de aplicação do conhecimento aprendido no desenvolvimento territorial. Isso, do meu ponto de vista implica necessariamente, por parte do educador:

- a) ter conhecimentos epistemológicos, metodológicos e políticos sobre: jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem – desde sua origem (filogênese), história (ontogênese), cultura (sociogênese) até suas singularidades (microgênese);
- b) conhecer a estrutura da Educação Básica na modalidade da EJA – para saber as possibilidades de organização do conteúdo e de proposição de alternativas na escola em que trabalha, de modo a compreender se as alternativas de relação entre educação e trabalho serão a partir da organização de propostas integradas, subsequentes, concomitantes, com cursos de certificação em nível básico ou técnicos, em nível médio;
- c) pensar sobre as possibilidades existentes de acordo com a política educacional do país e dialogar sobre isso com a escola;
- d) problematizar a realidade;
- e) compreender e saber usar metodologias e ferramentas de pesquisa de campo - a fim de desenvolver com os educandos práticas permanentes de coleta e análise de dados sobre contextos de vida e potencialidades sociais, culturais e econômicas existentes;
- f) dominar conteúdos das suas disciplinas integradas ou não;
- g) entender processos avaliativos e de construção permanente do projeto educativo – por exemplo, se a atividade de pesquisa e de aplicação de conhecimento é planejada e executada coletivamente ou por profissionais, definidos *a priori*.

Quando o gestor, o educador, o pesquisador pensa uma sala de EJA como ponto de desenvolvimento territorial também volta seu olhar para os papéis dos entes federativos e da sociedade civil organizada, assim como dos educadores nessa ação. Quanto mais há avanços na temática mais é perceptível que a educação é um território onde a *omnilateralidade* do ser pode ser (ou não) alimentada nos processos educativos que são desenvolvidos, onde os homens e mulheres que nela se alimenta podem do seu conteúdo circulante aprender (ou não) a filosofar sobre o mundo circundante e global. No que se refere a essa ação de filosofar, Gramsci diz em sua obra “Os intelectuais e a organização da Cultura”, que

O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo

técnico-industrial, o mais civilizado, etc. Do mesmo modo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação; escolas e instituições de alta cultura são similares. Neste campo, igualmente, a quantidade não pode ser destacada da qualidade. A mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação da difusão da instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número. (Gramsci, 1982, 9)

Nesse sentido, experiências como da EJA Profissionalizante na Baixada Maranhense, que propõe a formação profissional integrada ao núcleo mais geral de conhecimentos, tanto ofertada em nível básico quanto técnico não são exatamente voltadas para atender demandas de mercado, mas para fazer girar o universo do conhecimento relacionado com a cultura, com a política, com o trabalho, no próprio entorno do sujeito. Deduzo dessa forma de pensar que a educação profissional não é simplesmente para instrumentalizar, mas para tornar o estudante um filósofo do desenvolvimento humano e territorial, aquele que anda pelas ruas de seu bairro observando o que é possível ser feito para, com sua ação, transformar espaços “mortos” em espaços “vivos”, escassez em abundância. É uma educação para além do horizonte do capitalismo atual, mesmo que seja coexistindo com ele. É uma educação na contramão da exclusivamente requerida pelo sistema vigente e que direciona, regra geral, as formulações de projetos e programas oficiais no contexto das políticas públicas. Aliás, políticas essas, que mesmo sendo implantadas por três entes federativos, costumam ser elaboradas no âmbito da União, ou do Estado. Raramente no âmbito local, municipal ou territorial, onde se revelam as precariedades e contextos que reproduzem pobreza muitas vezes invisível aos olhos de legisladores e executores de políticas públicas na área da educação e do desenvolvimento.

PARTE III – REGIME DE COLABORAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL –  
1996 - 2012

*A Lei diz o mínimo que tem que ser ofertado por  
cada ente federativo, não limita! Muito mais pode ser feito  
por cada um dos três.*

Nesta parte da minha pesquisa farei uma breve reflexão sobre a gestão da política no país, a partir do atual regime de colaboração existente e da abordagem dos conceitos descentralização, territorialização e municipalização. Explicarei que aspectos e concepções serão adotados e de que forma os mesmos contribuirão para a argumentação que faço na parte final deste texto, na perspectiva da importância de arranjos territoriais como condição de elevação de qualidade de gestão de projetos e de importância de projetos educacionais desenvolvidos em redes para o desenvolvimento territorial. Durante os estudos e pesquisas tenho a preocupação de analisar e chegar a uma conclusão sobre até que ponto organizações territoriais, como o Portal da Educação, são ou poderão vir a ser uma referência diferenciada para melhorar a gestão de projetos territoriais, inter e intramunicipais visando a melhoria da vida de uma determinada população.

A Constituição de 1891, primeira da República, é a primeira que introduz o princípio federativo abrangendo a União e os Estados sendo que em 1937, no governo Getúlio Vargas, novamente o poder fica centralizado. A Constituição de 1946 retoma o princípio federativo da República Brasileira, ficando este fragilizado com o golpe militar de 1964, que se prolonga até 1985.

O princípio federativo com o fortalecimento do município como uma unidade autônoma em relação ao Estado e à União volta a ser fortalecido e intensificado pela Constituição Federal de 1988. Em seu Art. 211 essa lei determina que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Esse artigo foi modificado pelas Emendas Constitucionais nº14/1996, nº53/2006 e nº 59/2009. Com essas Emendas, o Art. 211 manteve o mesmo caput e alterou seus parágrafos, ficando sua redação da seguinte forma:

§ 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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 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. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Jusbrasil, 2011)

A Emenda 14/96 contribui para um avanço na oferta do ensino com a introdução da política de fundos, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) para o financiamento na educação, reconceituando de forma significativa o papel do Governo Federal e o sentido de sua "cooperação" na área educacional.

A EC 14/96 ao modificar a proposta de 1988, na sua redação original apresentou alteração já prevista pelo Governo Federal da época, no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases, que acabou sendo aprovada em 20 de dezembro de 1996.

O projeto Darcy Ribeiro, aprovado como a nova LDB (Lei 9394/96) excluía do texto os artigos que previam a criação de um sistema nacional de educação, substituindo-o por um sistema nacional de avaliação. Esta alteração trouxe, no seu bojo, a nova forma de colaboração entre as esferas públicas que se iniciou a partir da Emenda nº 14, ou seja, os municípios foram induzidos a municipalizar todo o ensino fundamental e as organizações sociais passaram a ser estimuladas a assumir responsabilidades até então sob a responsabilidade exclusiva do estado (EC nº19/1998). Estados e municípios, a partir de então, passam a ter "autonomia" para propor qualquer programa, projeto ou prioridade, desde que, e isso é o que importava se submetessem aos critérios externos de avaliação de suas propostas: o sistema nacional de avaliação, traduzido principalmente pela realização centralizada de provas nacionais sob a forma de testes de múltipla escolha que "avalizariam", ou não, a competência de professores e dos sistemas de ensino em relação à qualidade de ensino oferecido.

Essa concepção peculiar e contraditória de autonomia escolar dos sistemas de ensino não foi contestada pelos Governos Lula I e II (2003/2010), ainda que a prática do Governo Federal, especialmente na última Gestão, tenha diversificado seu poder indutor com oferta de recursos financeiros para iniciativas locais, mesmo que se tenham mantido as provas e as avaliações nacionais, bem como a oferta direcionada de projetos federais, como “Ler e Escrever”, “Gestão Democrática - apoio aos Conselhos”, entre outros.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), conjunto fragmentado de projetos e atividades federais pressupõe para seu sucesso que haja planejamentos "descentralizados" em nível municipal; o Plano de Ações Articuladas (PAR) provocou uma grande mobilização de municípios, que coordenados pela União o produziram até como forma de cumprimento de um dos itens de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2008.

É nesse jogo de força dos entes federados e de certa indefinição, até mesmo certa confusão de papéis, em que de um lado há autonomia dos entes públicos - estados e municípios - e de outro, a atuação indutora e avaliadora da União, que minhas análises estão se desenvolvendo, com a compreensão de que não existe no país uma tradição política de autonomia municipal ou territorial, em termos financeiros, políticos, administrativos e sociais que ajudem o cumprimento de alguns preceitos constitucionais ou mesmo a geração de propostas orgânicas, endógenas capazes de superar problemas educacionais localizados.

Por isso, iniciativas como as coordenadas pelo Portal da Educação no TCL, Baixada Maranhense, apesar das dificuldades de financiamento, repercutem dada a importância e as poucas referências existentes. Além disso, o debate é instigante pelo fato de na área da educação as competências dos entes federativos conforme previsto na atual LDB serem assim distribuídas: os encargos com o ensino superior para o Governo Federal; o ensino médio para o governo estadual e a educação infantil e o ensino fundamental para o nível da administração municipal. Certamente, não como uma camisa de força, mas como prioridades que devem ser assumidas.

Ocorre que esse marco legal expressa uma concepção de caráter predominantemente jurídico, no seu sentido restrito, deixando de levar em conta um princípio político que antecede à ordenação institucional formal e que diz respeito à defesa dos direitos dos cidadãos à educação e à compreensão de que o dever do Estado em realizar a oferta da

educação pode estar acima da obrigação de um nível de instância governamental específico. O direito a ser assegurado é da oferta da educação aos cidadãos que habitam as cidades e o dever a ser assumido é do Estado, através de um dos entes da federação ou em ação cooperativa entre os mesmos.

Como afirma Felix (1986),

(..) poderiam ser adotadas medidas de intervenção política e administrativa de caráter associado entre a União, os Estados e os Municípios para superar as desigualdades regionais (1986, p. 67).

Essa temática relativa à questão federativa tornou-se recorrente nos estudos publicados após a promulgação da Constituição de 1988 deixando evidente a necessidade de alteração dessas relações entre os entes de uma República Federativa *sui generis* como a brasileira.

Cury (2008), um dos estudiosos do federalismo brasileiro e de suas implicações para a educação nacional, afirma que:

Há um temor de invasão indébita na autonomia dos entes federados e, com isso, a eventual perda de autonomia destes. Após 164 anos de descentralização, há o medo de uma centralização por parte do Estado federal na qualidade de Estado nacional. Há o receio, por parte do segmento privado na educação escolar, de se ferir a liberdade de ensino e não falta quem assinala o perigo do monopólio estatal. E há também precaução de parte da própria União quanto a uma presença mais efetiva na educação básica, sobretudo no que se refere ao financiamento desta. ( Cury, 2008, p.1200)

Essa talvez seja uma das razões para que não tenha sido concretizado um sistema de educação nacional com qualidade para toda a população. Também ainda não foi alcançado um acordo nacional entre os três entes da federação, no que se refere ao seu papel colaborativo na execução da política educacional para além do que foi definido formalmente, mediante a implantação do Fundef e depois pelo Fundeb, até porque a União não tem cumprido exatamente com a ação de complementaridade para os municípios que não têm orçamento próprio.

Duarte (2005, p.834) observa que “a complementação da União efetuada pelo critério de custo/aluno mínimo, fixada por decreto, além de exígua não contém qualquer orientação para o desenvolvimento de programas políticos-educacionais superadores de exclusão”.

As análises de Oliveira (2000) têm sido muito explicitadoras da ambiguidade dessas relações intergovernamentais. Segundo sua avaliação,

As reformas buscaram redimensionar a polaridade centralização/descentralização, vale dizer, ao mesmo tempo em que se descentraliza a gestão e o financiamento, centraliza-se o processo de avaliação e controle do sistema. (...) No Brasil, no que diz respeito à descentralização, sua manifestação mais evidente é a EC 14/96. Sua principal característica é permitir o “desembarque” da União do financiamento desse nível de ensino com recursos orçamentários. (...) O outro polo do processo, a centralização da avaliação, manifesta-se pelo estabelecimento de exames padronizados para todos os níveis (...) onde quem define o que será examinado passa a deter poder indutor sobre o conjunto do sistema educacional. (Oliveira, p.77-78)

Apesar desses contingenciamentos, mas a partir de um entendimento fundamentado numa leitura mais compreensiva das novas leis que regulamentam a educação nacional têm sido estabelecidos novos parâmetros de política e de gestão educacional no âmbito dos municípios da Baixada Maranhense, produzindo impactos aparentemente positivos.

Entretanto, esses impactos merecem ser mais bem analisados à luz de um trabalho de investigação mais profunda capaz de revelar as potencialidades desse processo, os limites dessas experiências e as possibilidades de reconstrução de concepções relativas à municipalização do ensino no Brasil, e, de modo particular, os casos em que essa municipalização se estendeu para o nível do ensino médio por pressão popular, necessidades orgânicas de conhecimento para o desenvolvimento territorial e ausência da atuação do estado maranhense.

## **Capítulo 9. Territorialização do regime de colaboração interentes federativos na oferta de políticas públicas**

*A criança negra do quilombo ao chegar em uma escola qualquer do Brasil não é uma multidão, mas é um sujeito único.”  
Maria de Lourdes Siqueira*

Conceitos como regionalização e mais recentemente territorialização são desde 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, amplamente debatidos e difundidos no Brasil. São formas de organização no país, que têm como objetivos estruturar a articulação de políticas públicas no Sistema Federativo Brasileiro que envolve a ação cooperativa dos

diferentes entes. “Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os municípios obtiveram autonomia inédita, transformando-se em entes federativos, com status jurídico semelhante ao dos estados e da União”. (Spedo et. ali. , 2005, p. 535)

A primeira materialização dessa preconização de 1988 ocorreu na área da saúde tomando corpo a partir da Lei Orgânica da Saúde (LOS) 9.080/1990 que estruturou o SUS, mais tarde ratificado pela Norma Operacional Básica (NOB) (1991) que propôs instrumentos de regionalização como o Programa Pactuado Integral (PPI). Assim, a área da saúde dá uma contribuição para o país de como estruturar a regionalização, ao criar subsídios e referências que se aplicam posteriormente em diferentes áreas contribuindo para a construção social do conceito no Brasil.

A regionalização, eixo estruturante desse novo instrumento de gestão do SUS deve orientar tanto o processo de descentralização das ações e serviços, quanto a própria pactuação entre gestores. A estratégia para operacionalizar e efetivar a regionalização está centrada na constituição de Regiões de Saúde, que podem assumir quatro formatos: intraestadual, intramunicipal, interestadual e fronteiriças. (Spedo, et.ali., 2005, p. 536)

Esses formatos se generalizam para outros setores e políticas públicas de Ministérios como Educação e Desenvolvimento Agrário, com arranjos organizacionais em redes. No caso específico da educação a descentralização é mais contundente nos anos 1990, a partir da LDB e da Emenda Constitucional que criou o Fundef e que levou os municípios brasileiros a desejarem ofertar o ensino fundamental mediante o fato de que ao fazer isso aumentavam a receita do município porque quantidade de alunos significava aumento de recursos. Esse mecanismo foi o indutor da “mágica” ocorrida na quase universalização do ensino no país em um prazo tão curto de tempo, consideradas a lei e a aplicação da mesma.

Entretanto, a discussão da descentralização da educação brasileira é remota ao século XIX (Azanha, 1995), quando no ano de 1834 pelo Ato Adicional foi delegado às Províncias, conforme está definido no seu artigo 10, parágrafo 2º, a competência de “legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios (...)”. Apesar das reações e críticas feitas nesse período mediante a avaliação de que era impossível ser ofertada a educação por essa instância de governo, a mesma passou a existir como possibilidade de, nessas tarefas educacionais, se dividirem responsabilidades desde a oferta do ensino público. No século seguinte (XX) o país vai ter na pessoa de Anísio Teixeira o grande defensor da municipalização do ensino, que então era chamada de localismo educacional (Abreu, 1960).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, defendia diretrizes sobre o papel e atribuição dos entes federativos em relação à educação. A LDB de 1961 legisla mais claramente sobre a educação nacional, mas é durante o Regime Militar, na LDB 5692/71 que o município passa a ter o papel de ofertante do ensino de 1º grau, apesar de não ter sido implantada uma política pública de descentralização da educação na época. Mesmo assim, estados como o Maranhão, partindo dessa legislação, ampliou consideravelmente esse nível de ensino via oferta municipal. Temos nesse sentido os projetos de descentralização que não alocava recursos na medida exata da necessidade existente, como Promunicípio, Edurural, Polonordeste, Pronasec, Projeto Nordeste, sob a orientação do Banco Mundial (Felix, 1995).

Entretanto, é muito recente a política mais ampla de descentralização, pois os municípios passam a ser reconhecidos como ente federativo apenas com a CF/1988. Por isso, os anos 1990 são marcados por um contínuo processo de municipalização, tanto induzido pela LDB 9.394/96, quanto pela EC 14/96 e Lei 9.424/96, leis que vão dando conteúdo e forma aos preceitos da Constituição Federal do país.

Desde o princípio, ainda com as primeiras experiências de municipalização de políticas públicas de educação, pesquisas sobre essa temática se situam em três blocos.

Bloco 1 - Daqueles que a apoiam.

Bloco 2 – Dos que a criticam.

Bloco 3 – Do grupo que apenas registra o fato realizando observações empíricas.

Entre os pesquisadores dessa temática alguns se destacam: Felix (1995), Callegari, (1997), Guimarães (1998), Arelaro, (1999; 2001), Bassi (1999), Oliveira (1999; 2001), Catani (2000) Mendonça (2001), Camargo (2001), Adrião (2001), Freitas (2004).

Arelaro (2005) nos seus estudos sobre municipalização do ensino avalia que os resultados dessa política de descentralização por meio da municipalização da educação são contraditórios no conjunto dos municípios brasileiros em função da grande disparidade regional brasileira e da ausência de uma efetiva colaboração entre as esferas públicas.

De fato, as reformas educacionais implantadas no Brasil durante esses anos 1990 tiveram grande impacto na realidade nacional, por exemplo:

- a. do ponto de vista legal modificou-se a legislação da educação, resultando na construção de um amplo arcabouço jurídico-institucional;

- b. do ponto de vista político, repercutiu de modo intenso o pensamento pragmático incentivado pelos organismos internacionais, provocando uma ampla reação, em especial dos que se fundamentavam nas contribuições do pensamento crítico;
- c. do ponto de vista material e administrativo, foi alterado o funcionamento das escolas públicas das redes federal, estadual e municipal, condicionando-as a uma série de medidas de impacto no aspecto da gestão, do financiamento, do projeto político-pedagógico e da avaliação, nos termos do ideário neoliberal.

Freitas (2004) é um dos autores que critica essas modificações avaliando seus limites e retrocessos. As constatações feitas por Mendonça (2001) em pesquisa realizada sobre a administração dos sistemas estaduais e municipais (das grandes capitais), em grande medida correspondem à maioria dos municípios brasileiros e, em especial, os da região maranhense onde minha pesquisa se realiza e onde estão dadas condições materiais e institucionais contraditórias no que diz respeito ao exercício do poder público.

Ao mesmo tempo em que nesta região existem características indicadoras de certo grau de modernização por realizarem algumas práticas de estímulo à participação popular, como audiências públicas, conferências temáticas, discussão territorializada e debates de temas relevantes com organizações da sociedade civil manifestam no cotidiano de suas ações administrativas e políticas as raízes de processos tradicionais de reprodução da estrutura patrimonial recorrente na história política do Brasil, ou seja,

o governante dita à sociedade a sua vontade pessoal como se estatal fosse, numa versão adaptada e moderna de coronelismo, elemento que participa da estrutura patrimonial e que transforma o governante no dono do governo.”  
(Mendonça, 2001, p.96)

Apesar das críticas que reconhecem os avanços mais enfatizam os limites esse processo gera possibilidades para saltos qualitativos no conjunto de experiências em pequena, média ou mais larga escala de construção da democracia brasileira e de seu sistema educacional.

O Brasil viveu, no início dos anos 1990, vários processos de descentralização estaduais seguindo a tendência, já forte na época, da municipalização dos serviços educacionais. Estes processos foram, sem dúvida, muito ricos. Eles vinham desenvolvendo um sistema de foros de discussão intergovernamental, que apesar de lentos e difíceis de serem conduzidos apontavam para um nível maior de negociação. Neste sentido, os exemplos mais notórios destes processos foram o Rio Grande do Sul (Winckler, 1996) e o Paraná (Raggio, 1996), que já em 1995 haviam vislumbrado a necessidade da instituição de um custo *per capita* para as matrículas que estavam sendo deslocadas de um nível governamental para outro. Embora anteriores à engenharia fiscal e

financeira do Fundef, estes processos já apontavam para o caminho possível de fazer a descentralização sem ônus entre os parceiros governamentais. Apesar disso, havia fundamentadas críticas a estes processos por eles serem conduzidos de forma autoritária por parte dos governos estaduais (Raggio, 1996). (Rodriguez, 2001)

As críticas e controvérsias em relação a esse processo abrangem também outros setores como o da saúde e ocorrem em nível de outros países. Citando Tomblin (2003), Spedo diz que, internacionalmente

relata-se a existência de grande entusiasmo em relação à regionalização das políticas públicas, apesar da ausência de mudanças significativas decorrentes de experiências prévias. Esse movimento é associado, por um lado, às iniciativas de reestruturação das instituições visando sua democratização, maior participação social e aumento da eficiência. Por outro lado, mais recentemente, emerge também como solução potencial aos desafios da globalização e da necessidade de se reduzir o papel do planejamento central. A diversidade de significados de região em diferentes tempos, lugares e campos da política é identificada como um problema central para a análise desse processo. (Spedo, et.al., 2005,p. 534)

Apesar de as experiências de regionalização serem pontuais, pois a rigor prevalece o poder centralizado em cada ente federativo, que pouco compartilha a discussão e gestão com entes no mesmo nível, o conceito de territorialização ganha força por várias razões, que vão desde o debate feito no âmbito da discussão de comunidades quilombolas, tradicionais e da necessidade de discussão de políticas voltadas para territórios mais pobres, articulando entes federativos por sua geografia e identidade cultural, como outras razões relacionadas às que fazem com que municípios de estados mais ricos se articulem em consórcios para implantarem projetos estruturantes de região. A necessidade de potencializar esses territórios e de otimizar os projetos através de construção de redes colaborativas de entes federativos é a aposta feita, às vezes com mais força e outras vezes com menos força, por Governos, via políticas públicas, no caso da União, sobretudo pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário. Mas, não apenas, posto que na política de territórios de cidadania a maioria dos Ministérios está envolvida.

Outra forma de articular os entes federativos para desenvolvimento de ações tem sido os consórcios. Há mais de vinte anos o Consórcio do ABC experimenta modelos de atuação, que posteriormente se espraiam (ou não) pelo país. Recentemente (2013) esse consórcio estabeleceu parcerias com os demais entes federativos para vários tipos de serviços, inclusive na área da mobilidade urbana e intermunicipal.

Existem experiências consolidadas em São Paulo, Paraná e Minas Gerais, bem como outras espalhadas pelo país, inclusive na Baixada Maranhense, como é o caso do Consórcio da Região dos Lagos Maranhenses (Conlagos).

Apesar de algumas experiências datarem dos anos 1990, a lei que criou os consórcios públicos é recente, de 2005 e foi regulamentada em 2007, com o objetivo de fomentar articulações institucionais entre municípios, que juntos poderiam buscar soluções para problemas comuns. Algumas outras experiências existentes, tanto com gestão pública quanto com gestão privada podem ser melhores aprofundadas, como por exemplo: Programa Melhoria da Educação no Município implantado pela Fundação Itaú e pela Oficina Municipal Escola de Cidadania e Gestão Pública nos consórcios intermunicipais CODIVAR (Vale da Ribeira) e AMVAPA (Vale do Paranapanema); CONISCA, Consórcio Intermunicipal de Saúde dos Circuitos das Águas<sup>61</sup>; Consorcio Intermunicipal Quiriri.

---

<sup>61</sup> O CONISCA, Consórcio Intermunicipal de Saúde dos Circuitos das Águas, foi fundado em 2004 como uma alternativa para resolver a demanda por Serviços de Saúde de 5 Municípios de pequena população do Estado de São Paulo. Diferenças políticas foram deixadas de lado em nome de um objetivo maior: dar melhores condições de saúde para os moradores de Águas de Lindóia, Lindóia, Socorro, Serra Negra e Monte Alegre do Sul. Os recursos individuais destes municípios não eram suficientes para dar à população serviços de saúde mais especializados como, por exemplo, cuidar de uma doença do coração, de pele, do sistema nervoso, etc. Cada município sozinho só podia dar o básico como, por exemplo, uma consulta com um clínico geral. Este atendimento básico é muito importante, mas distante do necessário. A população destas cidades, quando precisava de algo mais complexo, ficava a mercê de duas situações: - A primeira era aguardar uma vaga em um serviço público de um grande centro, como São Paulo ou Campinas, mas isto era problemático, pois muitas vezes demorava, era um atendimento pouco humanizado, muitas vezes faltava comprometimento, consequência natural da distância geográfica entre paciente e Prestador de Serviço. Muitas vezes, pessoas idosas, fragilizadas por uma enfermidade, precisavam viajar grandes distâncias com muito desconforto para realizar procedimentos simples, como por exemplo, uma ultrassonografia; - A segunda possibilidade era pagar com recursos próprios estes serviços mais especializados. Isto era para poucos, mas mesmo assim causando muitos prejuízos à vida econômica das pessoas, que acabavam por usar o pouco que tinham poupado na vida, ou recorrer a empréstimos para ter acesso a saúde, que constitucionalmente é um direito de todo Brasileiro. O CONISCA veio para mudar esta realidade, 5 municípios pequenos e com poucos recursos em relação a questões de Saúde, uniram-se e ficaram fortes e resolutivos. Lindóia sozinha, por exemplo, não podia manter um especialista em coração e os exames necessários para uma boa avaliação cardiológica, mas junto com Socorro, Águas de Lindóia, Monte Alegre do Sul e Serra Negra, conseguiu tornar este sonho possível. Além da cardiologia, esta mesma receita foi utilizada para os principais Serviços de Saúde especializados. E essa receita é fácil: os 5 municípios contratam os serviços de saúde e cada um paga o que utiliza. Isto trouxe uma transformação enorme no Circuito das Águas. Houve fixação de profissionais de saúde capacitados na região, dando mais segurança em saúde à população. Os doentes não precisavam mais viajar para ter atendimento de Saúde. Só casos que necessitavam de serviços de alta complexidade como, por exemplo, hemodiálise, quimioterapia, radioterapia, cirurgias para tratamento de câncer é que viajavam. E estes pacientes eram encaminhados já com o diagnóstico firmado, assim o atendimento era mais direto e rápido. Com o acesso adequado aos serviços de saúde, as doenças eram diagnosticadas precocemente e bem tratadas, melhorando a qualidade de vida do povo. A economia da região melhorou muito, com as pessoas tendo os serviços de saúde garantidos pelo Estado. O dinheiro que as pessoas gastavam com serviços particulares de saúde passou a circular no comércio, construção civil, outros serviços da região, etc. A população agora vive melhor e é mais feliz. (Gisele Câmara, Médica com atuação no Circuito das Águas Paulista)

Essas formas de articulação de municípios alimentadas pelo próprio Governo Federal (territórios da cidadania, consórcios) nem sempre têm sido bem visto pelos órgãos de controle e mesmo por outras instâncias da máquina de governo e setores da sociedade civil. “O TCE (Tribunal de Contas do Estado) não permite investimentos assumidos pelos consórcios, por não reconhecer neles capacidade de endividamento” (Nassif, 2013).

Muitas vezes o excesso de regras num modelo positivista, impossibilita um olhar dialético, ou mesmo a interpretação da lei com uma visão mais aberta. Por exemplo, o potencial de arrecadação e de endividamento de um consórcio ou de um território é constituído pela soma do potencial dos municípios que o constitui.

Seria fácil resolver juridicamente a questão. Mas não se regulamenta, sendo que o investimento administrado por um consórcio tem muito mais transparência do que pelos municípios ou estado – devido à governança colegiada. (Nassif, 2013)

Por essas dificuldades com os órgãos de controle (mas não apenas isso) até mesmo o Governo Federal (tanto com Lula quanto com Dilma) tem deixado um pouco de lado os territórios e os consórcios, apoiando preferencialmente ações tangenciais ao desenvolvimento e às políticas mais ousadas de estruturação do desenvolvimento e das áreas sociais com essas instituições. “Nas obras do PAC, a presidente Dilma Rousseff privilegia cerimônias com governadores ou prefeitos, jamais estimulando as parcerias com consórcios” (Nassif, 2013). Uma das ações apoiadas pelo Governo Federal são as Agendas de Desenvolvimento Territorial (ADTs)<sup>62</sup>, com o objetivo de apoiar a elaboração e a

---

<sup>62</sup> No mês de agosto 2013 a ministra Miriam Belchior lançou as Agendas de Desenvolvimento Territorial (ADTs), como parte do Programa de Apoio ao Planejamento e Gestão Municipal, parceria do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República. O objetivo é apoiar os municípios na elaboração e implementação dos planos plurianuais (PPAs), além de construir uma visão compartilhada de planejamento a partir das convergências nas estratégias federal e estadual. Como instrumentos de planejamento e gestão, as ADTs deverão fortalecer os PPAs federal, estaduais e municipais e aprofundar a cooperação federativa para o desenvolvimento territorial, a partir do mapeamento das estratégias do conjunto de intervenções públicas e privadas em andamento e previstas. A ideia é potencializar os impactos sociais positivos das iniciativas e contribuir para a construção de um sistema nacional de planejamento que incida sobre a redução das desigualdades sociais e influencie novos ciclos de investimento. As ADTs serão realizadas ao longo de 2013 e 2014 e contarão com o apoio dos governos locais e associações de municípios, além de instituições de ensino e estatais. Vinte estados já aderiram ao programa. Ao longo de 2013, em parceria com a Escola Nacional de Administração Pública (Enap), serão oferecidos cursos de formação sobre planejamento estratégico e desenvolvimento territorial para técnicos indicados pelos estados e associações municipalistas. Estes receberão orientações sobre como conduzir o processo de planejamento nos municípios, levando-se em consideração as estratégias de desenvolvimento e as iniciativas do Governo Federal e dos estados. Também estarão disponíveis aos municípios informações sobre os mecanismos de acesso aos

implantação dos PPP (Planos Plurianuais) dos municípios, articulando estratégias de ação dos três entes federativos. Nem todos os governos priorizam essa forma de articulação e operação de políticas públicas, o que é compreensível pela multiplicidade ideológica e de interesses econômicos e políticos que pautam suas agendas.

No governo de São Paulo, o governo Alckmin nunca deu atenção ao instituto. Recentemente, Alckmin foi até Taboão da Serra – município que recusou a aderir a consórcios – para anunciar investimentos, sinalizando aos demais municípios que, individualmente seria o caminho aceito pelo governo do estado. (Nassif, 2013)

É mais fácil para os governos menos democráticos ou para aqueles que governam mediante alianças e coalizão com partidos de ideologias diversas, em estruturas rígidas de controle, reproduzirem o modelo vertical de relacionamento apreendido desde a escola bancária explicitada por Freire. Com esse formato os governos em todas as suas instâncias não priorizam o diálogo e a discussão coletiva para busca de soluções construídas na relação horizontal. Toda essa realidade difusa reforça a importância do aprofundamento de debates e experiências de arranjos federativos.

Do meu ponto de vista, experiências como as dos consórcios ou dos territórios de cidadania podem contribuir para avanços no sistema federativo brasileiro, à medida que: a) os investimentos públicos e privados passam a ser racionalizados e se mitiga o problema de gestão de recursos e de implantação de políticas presente em pequenos municípios com baixos indicadores, baixa arrecadação e reduzida capacidade de gestão; b) as políticas públicas (educação, mobilidade etc.) sejam articuladas minimizando fragmentação das ações e otimizando o uso dos recursos; c) seja possibilitado, no modelo de gestão, a ação compartilhada entre governo (sociedade política) e sociedade civil; d) o olhar esteja voltado para problemas de um determinado território que, se pensado localmente, mesmo que com uma visão global, para além do horizonte, soluções para problemas existentes especificamente naquela região possam ser efetivamente encontradas.

## **Capítulo 10. Problematização das proposições, legislação e implementação de políticas públicas no Brasil - um olhar mais atual**

---

programas e políticas federais, assim como conceitos e métodos de elaboração de projetos governamentais. (Esther Bemerguy, Secretária de Planejamento e Investimentos Estratégicos do Ministério do Planejamento).

*A educação precisa ser pensada fora da caixa que a formata para atender apenas a interesses específicos de manutenção de um sistema capitalista.*

Adotando a perspectiva da história e da história da educação, na ótica que utilizo na elaboração deste texto é possível tangenciar o debate sobre as relações que se estabeleceram no país, nas duas últimas décadas, entre a sociedade política e a sociedade civil.

Minhas análises priorizarão a última década do século XX e a primeira década do século XXI, para compreender como se estabeleceram essas relações, a partir do confronto dos projetos de educação concebidos e levados a debate no âmbito das conferências de educação promovidas pelas organizações e movimentos dos educadores e as que foram realizadas pelo estado brasileiro, a partir das instâncias dos governos federal, estadual e municipal. No caso das conferências municipais farei um recorte do contexto maranhense, mais especificamente o da Baixada Maranhense, mas também resgatarei propostas debatidas em São Paulo, para mostrar dois fragmentos do conjunto do que tem sido proposto na temática gestão.

Durante a pesquisa, sobretudo a partir de 2011 fui me detendo ainda mais ao estudo de duas temáticas das mais relevantes para este trabalho: a da gestão da educação em nível dos governos e sociedade civil, a partir da dimensão macro da política educacional (e não das escolas, anteriormente trabalhadas) e a do regime de colaboração vigente no Brasil.

No que se refere à gestão da educação fiz uma breve revisão da bibliografia relativa ao pensamento da gestão escolar no Brasil no período de 1984 até 2010, partindo das referências apresentadas no projeto de pesquisa e ampliando-a com novas pesquisas mais atualizadas. Apesar da demarcação de um período recente, como forma de conhecer mais sobre o conteúdo da crítica, fiz breve percurso pelas ideias anteriores, apenas como forma de resgatar a história desse pensamento aplicado no Brasil desde 1939.

Na mudança do Governo FHC (1995/2002) para o Governo Lula (2003/2010), este com duração igual a do seu antecessor, é possível constatar que embora tenha se ampliado o papel do Estado tanto no que diz respeito à regulação da economia na perspectiva de afirmação de um projeto menos dependente das políticas de caráter internacional, como no sentido de uma forte política de caráter social com tendência universalista, a educação teve um direcionamento que continua merecendo uma avaliação profunda.

Mesmo numa retrospectiva sintética é possível identificar que convivem duas tendências que são aparentemente contraditórias, mas que na realidade se complementam no campo da educação. Aumentou a presença do Governo Federal na definição de planos, programas e projetos de âmbito nacional como impactos positivos dessa tentativa de criação de um sistema nacional de educação, em que o currículo, o processo de formação de professores e o financiamento da educação, além do aparelhamento pedagógico das redes de escolas indicam um empenho para a concretização de uma política mais orgânica, em relação às demandas nacionais. Entretanto, isso não significa necessariamente um afastamento do ideário neoliberal, como vem sendo demonstrado nas análises de pesquisadores da área da política educacional, como Arelaro (1980; 1998; 2002; 2004; 2005), Oliveira (1997, 2001), Saviani (1998; 2007; 2008), Rosar (1999; 2001; 2002), Frigotto (2000; 2008), Ciavatta (2008), Ramos (2008), Moraes (2008), Camargo (2001), Adrião (2001), Valente (2002), Gil (2004) e muitos outros, alertando para as inconsistências produzidas entre os discursos governamentais e as políticas que tem se materializado em todos os níveis de ensino que criam oportunidades ainda maiores para a expansão do setor privado agora operando em duas redes, a física e a virtual, em consequência do grande incentivo governamental ao uso do sistema de educação à distância para a formação de professores em todo o país e a formação profissional, via o Pronatec que é executado predominantemente pelo Sistema S.

Embora sejam pertinentes os argumentos que põem sob a avaliação crítica o conjunto das medidas governamentais, pode ser considerado o outro lado da moeda o avanço da escolarização das populações de baixa renda, inclusive no ensino superior, com o aumento significativo de oferta de vagas, principalmente mediante a expansão da rede de escolas federais e com a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todos os estados da federação. Foi dada prioridade aqueles estados, como o Maranhão, em que o déficit de formação de técnicos e tecnólogos continua imenso, frente às metas do PAC para a região Norte e Nordeste, onde historicamente se acumularam os mais baixos índices de escolarização e de desenvolvimento humano, sem que o Governo Estadual tome medidas para ofertar vagas para a educação profissional. Evidentemente, a prioridade na oferta de vagas para a educação profissional continua sendo quase exclusivamente para o atendimento de demandas do mercado, sem serem pensadas as necessidades de autodesenvolvimento territorial, quando ambos os contextos devem ser vistos na elaboração da proposta.

Nessa perspectiva, infelizmente, a cada nova medida governamental se espraia sua tendência a atender apenas aos interesses mais competitivos presentes na sociedade capitalista, que orientam os princípios político-pedagógico dos projetos educativos contidos na política pública de educação básica, por vezes via o repasse de recursos públicos para o setor privado, quando instituições públicas não os recebem, como é o caso dos CEMP da Baixada Maranhense.

Muitos são os estudiosos e pesquisadores brasileiros que tem tratado da temática desse capítulo como Arelaro (2004; 2005), Barreto (2001), Bruno (2002), Camargo (1999), Cury (2006; 2008), Mendonça (2001), Oliveira (1999; 2007), Paro (2005; 2007) Rosar (1997; 2001; 2002), Saviani (1998; 2007; 2008), Silva (2001), Sousa (1999), Adrião (2012) que produziram balizas teóricas fundamentais para a compreensão de modos possíveis de análise e teorização sobre a gestão de projetos educativos em sistemas de educação pública na região da Baixada Maranhense, a partir de pesquisas em outras regiões do país.

No conjunto da obra produzida pelos autores acima mencionados durante as décadas de 1980 a 2000 há destacado esforço de construção de um pensamento crítico, com a produção de:

- a. estudos sobre diferentes períodos da história da educação brasileira;
- b. tratamento de objetos de pesquisa de forma contextualizada;
- c. interpretação dos fenômenos da educação sob a ótica histórica e crítica;
- d. explicitação de condicionantes econômicos e políticos, que, em certa medida, restringem o espaço de produção de políticas educacionais em âmbito nacional, regional e municipal;
- e. análise crítica sobre a atuação dos entes federados na organização de um sistema nacional de educação;
- f. balanço dos efeitos dos movimentos de centralização e descentralização da educação;
- g. impactos da municipalização no sistema educacional brasileiro;
- h. indução de parcerias público privadas no âmbito da oferta da educação.

A partir de pesquisa realizada em São Paulo Adrião aprofunda seus estudos sobre as políticas de privatização na área da educação.

Não é de se menosprezar o papel indutor à privatização, a qual inclui todos os mecanismos de terceirização, desempenhados, em especial, pela Emenda

Constitucional (EC) n. 19/1998 e pela chamada Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar n. 101/2000).

Na área educacional, desde a EC n. 14/1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394/96), o setor privado é compreendido como portador das competências necessárias à qualificação dos serviços públicos e o Estado, a partir das mudanças de competências da União introduzidas por aquela EC e pela LDB, como responsável pela adequada coordenação dos mesmos. Não por acaso, naquele momento histórico a proposta de criação de um Sistema Nacional de Educação foi substituída por uma propondo um Sistema Nacional de Avaliação, hoje plenamente implantado (Adrião, 2012, p.13).

Os autores em diversos momentos falam do pensamento crítico que permanece mesmo nos últimos anos quando as saídas buscadas parecem ser sem uma fundamentação teórica mais densa, como saídas mágicas para problemas crônicos que requerem políticas emergenciais, pontualmente necessárias, mas que não prescindem de outras mais consistentes e estruturadas para constituírem-se como políticas estruturantes.

Não obstante, mantiveram-se análises críticas e focos de resistência à orientação dominante na política educacional, que tendem a se fortalecer neste novo século, à medida que os problemas se agravam e as contradições se aprofundam, evidenciando a necessidade de mudanças sociais mais profundas. (Saviani, 2007, p. 449)

Analisados os textos da maioria dos autores citados, pude identificar uma forte tendência de produção de análises fundamentadas nos estudos clássicos de interpretação do Brasil, como Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado, Florestan Fernandes, Celso Furtado, bem como em obras clássicas de análise da relação entre o Estado e a educação brasileira, a partir de tendências do pensamento marxista ortodoxo e heterodoxo, como se pode evidenciar em trabalhos de Octávio Ianni, Florestan Fernandes, de um lado, e Maurício Tragtenberg e Evaldo Vieira, de outro. Falando de Caio Prado Junior, Florestan Fernandes diz que

O maior enigma posto por Caio Prado Júnior, como pessoa, cidadão e pensador, é sua ruptura radical com a ordem social existente. Tomo a palavra no seu sentido etimológico, salientado por Marx ao afirmar que ser radical é ir à raiz das coisas. (Fernandes, 1995)

Essa tem sido a base da minha pesquisa e a base de muitas das referências teóricas que utilizo, sem, contudo me propor a apresentar até o final do texto uma ruptura, que mesmo sendo por mim idealizada, não vejo como possível no contexto histórico atual. A proposta de pesquisa tem como hipótese que a gestão municipal de sistemas de ensino poderá alcançar

efeitos mais satisfatórios em termos do funcionamento de escolas públicas de qualidade, na medida em que essa gestão se construa, continuamente, na interface entre as ações de caráter governamental e as ações de caráter não governamental, concebidas e concretizadas mediante a articulação entre a sociedade política e a sociedade civil, fundamentado em conceitos gramscianos. Além disso, apresenta como possibilidade o planejamento de projetos a partir do território e não apenas a execução de políticas distribuídas pelos dois entes maiores, a União e o Estado.

Durante toda minha pesquisa trabalhei com a perspectiva de que para o desenvolvimento de práticas de transformação da realidade educacional e social é necessário definir outro âmbito de construção de políticas educacionais concebidas em nível territorial um pouco mais amplo que o municipal.

Tive presente que essa proposição é diametralmente oposta àquelas que foram propostas e implementadas nos anos 1990 pelos organismos internacionais, que defenderam a redução do Estado e a descentralização das suas competências para segmentos da sociedade civil articulados ao mercado de prestação de serviços, mediante a privatização de empresas estatais e o fortalecimento do setor privado de ensino, que se agigantou durante os anos do governo FHC e cuja gestão privada tende a se espalhar por meio das PPP (Parcerias Público Privadas) se esse movimento não for estancado.

Como também defendem muito desses autores citados, creio que não seja pela via privada que se construirá as referências e o conhecimento necessário para a transformação de territórios com baixos indicadores sociais e econômicos. Nesse sentido, também não é pela via da oferta da educação por organizações da sociedade civil que se alcançará tal intento, dado a diversidade ideológica que constitui essa sociedade civil, apesar dessa participação diversificada, com pensamentos divergentes e contraditórios, ser importante no debate presente no país e mesmo na construção de propostas que convergem em graus diversificados para determinados grupos de acordo com suas perspectivas econômicas e políticas que se consolidam de acordo com os espaços definidos pelo poder hegemônico.

Vejo o papel da sociedade civil como aquele que se materializa nas ações propositivas, fiscalizadoras, de cuidado com os serviços públicos, mas também de construção de boas referências, em projetos pilotos, que podem ser reaplicadas pelo poder público (ou não), em escala de políticas públicas (ou não), sem que tenham que assumir o papel do órgão

do ente federativo responsável pela execução da política que concretiza a lei, que garante direitos dos cidadãos brasileiros.

É inegável, do meu ponto de vista, a importância das organizações não governamentais da sociedade civil, instituídas como associações e que oriundas do setor empresarial, dos movimentos sociais, ou de militância/ativismo temático cumprem um papel político-social importante para a concretização de ideias que dão sustentabilidade ao desenvolvimento (em suas amplas facetas) dos sujeitos e de seus entornos. Organizações e movimentos são necessários nas estratégias de gestão e de construção de propostas que cada vez mais abrangem especificidades, integrando-as nos conteúdos básicos e universais das políticas públicas.

Essa participação ativa e efetiva pode ser observada nos resultados dos textos que são produzidos nas Conferências de Educação da última década. Antes do século XXI, os principais conteúdos das Conferências estavam circunscritos aos temas da universalização, qualidade, gestão, trabalhadores e financiamento da educação, em seus diversos níveis. À medida que novas organizações passam a aprofundar e atuar em temas diversos relacionados com gestão, inclusão, meio ambiente, questões de etnia e gênero, entre outros, esses conteúdos também começam a fazer parte de forma mais abrangente e contundente dos textos das propostas.

Entre os debates antigos e recentes que mais ecoam polêmicas está o da gestão educacional, sobretudo quando há uma analogia da construção da qualidade com a otimização dos recursos puxando (ou levando) a gestão das escolas para a via da privatização. E é sobre essas cirandas de ideias que circulam no Brasil que me deterei no item seguinte, com a intenção de ir avançando no arcabouço teórico existente em relação a um dos conceitos importantes para minha argumentação final.

## Capítulo 11. **Preconização em torno dos conceitos Administração, Gestão Educacional e Democrática**

*“Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?”*

O uso do conceito administração escolar é mais antigo, mas o de gestão educacional vem no bojo dos processos de democratização do final dos anos 1980. Souza (2006) defendeu na PUC - SP uma tese de doutorado intitulada “Perfil da Gestão Escolar no Brasil” em que faz uma ampla busca dos trabalhos nessa temática, através de uso de ferramentas e acesso a acervos disponíveis identificando um conjunto bem relevante de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em várias universidades públicas e privadas de todo o Brasil. Nesse trabalho, ele cita autores e ideários dos mesmos, a partir de suas referências teóricas e metodológicas.

A partir dos estudos que realizei estruturei os conceitos administração e gestão educacional / escolar em quatro blocos referenciais, dentro de um determinado tempo histórico da educação nacional, sem, contudo retomar minuciosamente o que já fora defendido por vários pesquisadores.

No primeiro bloco referencial eu situo o conceito da administração escolar no contexto em que era compreendida e exercida a partir da aplicação do pensamento clássico da administração empresarial, nos quais estão inseridos Leão (1953); Ribeiro (1952); Filho (1976); Alonso (1976); Benno (1980).

Anísio Teixeira (1935; 1936; 1961) transitava por esse mesmo período histórico, tentando construir um pensamento que se contrapusesse às orientações gerenciais, mas não claramente elaborou um pensamento na contramão do ideário empresarial.

Na transição do primeiro para o segundo bloco referencial, inspirando este, dois pensadores Arroyo (1979) e Gonçalves (1980) começaram a esboçar ideias para uma nova proposta de administração escolar para o país.

Mauricio Tragtenberg (1980) em sua obra “Burocracia e Ideologia” analisou a origem, o desenvolvimento e a transformação da burocracia no âmbito da hegemonia no país, suas técnicas e eficácia administrativa desvelando teorias que fundamentavam a área da administração. Esse autor vai inspirar uma obra importante na área da educação por desenvolver uma argumentação que desconstrói o pensamento vigente, a partir de uma análise materialista histórica, mostrando outras possibilidades para esse campo. Esse trabalho foi a dissertação de mestrado defendida na Unicamp por Felix (1984), cujo título já explicitava um

questionamento de fundo “Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?” A autora fez uma análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização aplicada no sistema escolar.

Na sequência desse texto foi lançado outro importante trabalho resultado de uma tese de doutorado defendida na USP, por Paro (1988), que ganhou grande repercussão nacional pelas diversas edições de sua publicação e pelo envolvimento do seu autor em debates sobre administração escolar em todo país. Foi a obra intitulada “Administração Escolar: introdução crítica”. As obras de Felix e Paro alimentaram o debate na segunda metade dos anos 1980 e início dos anos 1990 e ainda são clássicos importantes nas reflexões atuais.

O terceiro bloco referencial que situo para organização do pensamento sobre gestão educacional tem como marco a Constituição de 1988, que define preceitos constitucionais de práticas democráticas inspirando leis e projetos desde então. Nesse período, o conceito *gestão* começa a ser amplamente adotado. Muitos autores passaram a investigar e elaborar orientações de práticas de gestão democrática. Alguns desses autores são: Paro (1995; 2003), Camargo (1997), Freitas (1998), Rosar (1999), Arantes (1999). No bojo desse debate encontravam-se dois grupos de pensamento: o advindo das lutas empreendidas por educadores no interior da sociedade civil e o grupo que se constitui como arauto das políticas do Banco Mundial, que permaneciam fortemente atuantes. Nesse contexto de reflexões a administração escolar não tinha mais como contraponto apenas o modelo empresarial, mas os formatos adotados por políticas como as definidas para toda a América Latina, pelo Banco Mundial.

Na segunda metade dos anos 1990 passa a ser adotado mais sistematicamente o conceito de gestão em diversos setores da administração pública e em debates e reflexões que são realizados quer na academia ou em outros espaços do governo e da sociedade civil. Por isso, antes de passar para o quarto bloco farei uma breve imersão nesse conceito, precedida pela pergunta: por que houve a mudança do conceito administração escolar para o de gestão escolar?

A palavra administração estava muito vinculada ao modelo empresarial. A palavra gestão tem origem latina *gestio* que quer dizer ato de administrar, de executar, chamar a si, exercer, gerar, realizar. Para Cury (1998)

Trata-se de gestão, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. (...) O termo gestão tem sua raiz etimológica

em *ger* que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, gérmen.

Para que se gere é necessário o outro, a fim de que a relação seja estabelecida. Dentro da perspectiva de sua raiz etimológica e origem latina, gestão pode ser considerada como uma nova forma de administrar diferente da forma gerencial, que é centralizadora e definidora de regras verticais com todas as suas variantes oriundas do bojo de uma prática autoritária. Por isso, a existência de uma relação muito próxima entre os conceitos gestão e democracia, apesar de nem toda prática de gestão ser verdadeiramente democrática, bem como nem todo administrador ser autoritário.

Fica claro, contudo que parte dos estudiosos que se detiveram a desenhar esse novo conceito para a área da educação compreendia a importância desse novo formato ao se migrar de um modelo centralizador típico de uma administração empresarial para um modelo mais voltado para a coparticipação na gestão educacional.

Nessa inspiração, o pensamento era que esse novo desenho poderia levar a uma gestão educativa e mais apropriada com o espaço da escola, quiçá com uma educação contextualizada que pudesse impulsionar os sujeitos da história, possibilitando aos cidadãos construir possibilidades de desenvolvimento, a partir de unidades educacionais situadas em suas diferentes regiões, que não fosse uma gestão corporativa e burocrática com roupagem de inovadora, mas um modelo que pudesse provocar mudanças a partir das dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras com práticas democráticas. Em muitos momentos, essa forma democrática priorizou durante a gestão apenas processos de escolha de dirigentes ou gestores e não a ação em si.

Comumente, o princípio da gestão democrática tem sido mais referido à eleição de diretores ou diretoras em escolas públicas. Tal dinâmica, inclusive, faz parte de várias Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais. Entretanto, sem negar esta possibilidade, desde logo inscrita neste princípio maior para uma função ou mesmo um cargo na estrutura do magistério e, sem se desviar do princípio federativo, cumpre refletir sobre as exigências e desafios trazidos por esta inserção constitucional inédita. (Cury, 1998, p.6)

Sem dúvida foi uma conquista dos cidadãos brasileiros a garantia da participação na prática de gestão, com significado expressivo por ser defendida, conquistada e implantada após um período de Ditadura Militar e na sequência da promulgação de uma nova Carta Magna denominada de Constituição Cidadã. A concretização da lei, contudo, requer permanente

cuidado, por conta da contradição existente entre a sociedade capitalista e as tendências recorrentes de práticas verticais de comando.

A Constituição faz uma escolha por um regime normativo e político plural e descentralizado, no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo, que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. (Cury, 1998)

Consta nos artigos da lei 9.394/96:

Art.3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Entretanto, ademais de ser uma prática defendida por educadores críticos do país, o fato de seu uso e de suas estratégias terem sido inicialmente operacionalizados nos anos 1990 por meio de políticas do Banco Mundial contribuiu para ser circunscrito não apenas no âmbito dos sentidos mais radicais da palavra, mas também do ideário neoliberal. Por isso, a necessidade de continuamente serem qualificados e contextualizados os conceitos para definição de qual chão é o ponto de partida da ação.

Como essa reflexão não está isolada de o contexto político em que o referido conceito se massificou no país torna-se importante não apenas compreender o que respalda ideologicamente as políticas, as vantagens de sua materialização, como também conhecer mais profundamente a própria legislação que define a adoção dessas práticas mais participativas.

A última década do século passado foi aquela em que a descentralização continuou sendo um modelo operacional da reforma do Estado, sem foco nas transformações locais radicais, mas que materializou o modelo com a transferência de responsabilidades de um conjunto de políticas públicas fundamentadas justamente no ideário neoliberal. Dessa forma, ficou mesclado uma prática que poderia ser democrática com o oportunismo de políticas inspiradas no pacote de proposições do Banco Mundial, então vigente, e em implementação em toda América Latina, enfraquecendo e contaminando o conceito.

A "reordenação" da gestão educacional tem sido reduzida às suas dimensões político-culturais e administrativas. Desconsiderando-se a determinação do econômico na configuração do político e do cultural, ignora-se que a "reconstituição do poder" não se viabiliza apenas nestas duas dimensões, entre outras razões, porque a participação dos indivíduos tem sua natureza e limites forjados pelas condições econômicas destes. A pretendida reconstituição de espaços comunitários, mediante o incremento da participação, parece esgotar-se na simples criação de mecanismos e instrumentos que, embora se proponham a contribuir na reeducação dos indivíduos e grupos, se voltam para o atendimento prioritário de requerimentos e interesses imediatos do capitalismo contemporâneo, que seguem impondo constrangimentos ao Estado. (Freitas, 1998)

E é partindo dessas constatações, que ressalto a importância de ser pensada a gestão democrática para além desses procedimentos e critérios de definição. Por exemplo, a partir de um quadro de profissionais qualificados, numa relação horizontal, os projetos educativos ou propostas político pedagógicas podem ser elaborados e materializados em cada escola ou conjunto de escolas situadas em determinados territórios, passando a serem espaços de preparação para a democracia e para a construção de conhecimentos que possam ser aplicados também no entorno das escolas dando sentido não apenas ao espaço educacional, mas esse implantado com um projeto educativo capaz de fazer um lugar se desenvolver com o conhecimento que se espalha dele, numa gestão capaz de dar conta de tamanho desafio. Essa tarefa requer do sujeito – cidadão/profissional que trabalha como gestor amplos conhecimentos, envolvimento com o órgão ou espaço/instituição público, autonomia política, intelectual e criativa.

De minha ótica, o uso do conceito gestão é compreendido como de uma ação que abrange garantias, práticas e valores correspondentes ao processo de universalização do ensino, de construção de qualidade para todos e cada um, mas também pela incorporação de conteúdos relacionados com a garantia de processos inclusivos e de defesa do ambiente

saudável e sustentável para todos; desenvolvimento do potencial criativo, de autonomia intelectual e de participação cidadã. O gestor (ou gestores – em ações compartilhadas) passa a ter a necessidade de conhecer, para além dos processos metodológicos e do conhecimento curricular, um arcabouço legal constituído por leis, decretos, portarias que precisam ser considerados no dia a dia de sua prática administrativa, mas também a realidade que circunda a escola. Podem ser citadas como respaldo jurídico de direitos à educação, sob a responsabilidade dos gestores, tanto de sistemas educacionais como de unidades de educação, as seguintes preconizações:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente a Educação Infantil (EI) – com o atendimento em creches e pré-escolas (zero a seis anos de idade), o Ensino Fundamental (EF), o Ensino Médio (EM), o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, o acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa, a oferta de ensino noturno regular, além do acesso aos esportes, à produção e fruição artística e assistência integral aos estudantes. (ECA/1990, Art. 53, Art. 54; LDBEN/96)

É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (EI/2003, Art. 3º)

A Educação Especial é modalidade da educação escolar e como parte da educação geral deve garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” e dessa forma, os atendidos, por fazerem parte do sistema educacional, devem possuir os mesmos direitos já atribuídos a todos os outros. (LDBEN/96)

Devem ser asseguradas às comunidades indígenas sua organização social, seus costumes, suas línguas, crenças e tradições, sendo o Estado responsável pela proteção de suas manifestações populares. (CF/1988, Art. 231)

Deve ser garantida também aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas, bem como os processos próprios de sua aprendizagem. (CF/1988).

Devem ser fortalecidos nas escolas de toda a cidade os saberes sobre o universo histórico e cultural das comunidades indígenas e tradicionais integrando-os ao currículo escolar. (ECA/1990, Art. 58).

A história e a cultura de povos que também construíram e constroem a história do Brasil e que foram sempre colocadas à margem dos conteúdos escolares será socializada e estudada, tendo a sua inclusão nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Unidades Escolares (UE) da Educação Básica (EB) garantindo dessa maneira a disseminação de conteúdos mais amplos sobre os povos africanos, afro-brasileiros, latino-americanos e

indígenas, conforme o que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais revisadas no ano de 2009 e nas demais legislações específicas. (Lei 10.639/2003; Lei 11.645/2008).

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para presentes e futuras gerações. Para efetivar esse direito, o Poder Público deverá promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (CF/1988, Art. 225, inciso VI). (2011<sup>63</sup>)

Tive a oportunidade de pesquisar, ao longo dos anos de 2006 a 2013 sobre a diversidade de propostas da população brasileira sobre a temática gestão na educação, enquanto educadora e pesquisadora que contribuiu com as Conferências realizadas na Baixada Maranhense e como coordenadora da equipe de sistematização do Plano de Educação da Cidade de São Paulo, que me possibilitaram conhecer milhares de propostas advindas de diversos segmentos e regionais maranhenses e paulistanos. Dois recortes que representam diversidades na totalidade. Na Baixada tive a oportunidade de organizar as propostas aprovadas na Conferência Territorial do TCL e textos de várias outras conferências livres, coordenadas pelo Portal da Educação. Esses envolvimento me deram subsídios de duas regiões extremas de nosso país no que se refere ao tipo de proposição que fazem. Nesse percurso não identifiquei propostas reivindicando a privatização da gestão escolar, apenas como exemplo, ou seja, em uma das regiões mais rica (Cidade de São Paulo) e numa das regiões mais pobre (Baixada Maranhense), apesar das diferenças econômicas e de volume de investimento na área da educação, o tipo de proposta tem muita similaridade, no que se refere ao conteúdo geral, básico e comum.

O Plano da Cidade de São Paulo começou a ser concebido em 2008 e a sua elaboração como a de todas as outras cidades e estados brasileiros, ao serem elaborados e aprovados nas casas legislativas materializa o que está previsto na Lei 10.172/01, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE), documento aprovado pelo Congresso Nacional em 2001 e que prevê a elaboração de Planos Estaduais e Municipais para todo o país.

De um modo geral os Planos ao serem construídos de forma democrática contribuem para:

---

<sup>63</sup> Sistematização de texto elaborado por CABRAL, MRC sobre o processo de construção do Plano de Educação da Cidade de São Paulo. Ação Educativa, 2011.

- a) expandir a demanda social pelo direito à educação de qualidade, a partir do reconhecimento das diversidades, das desigualdades, dos recursos e possibilidades, presentes na cidade;
- b) incentivar a elaboração de planos de educação das regiões da cidade, com a elaboração de diagnósticos locais, levantamento de propostas e definição de metas;
- c) definir a colaboração efetiva entre entes federados (Município, Estado e União) e entre áreas dos governos, em prol do atendimento educacional de qualidade;
- d) fortalecer e dinamizar os processos e instâncias participativas e de controle social em educação. (Cabral, 2012)

No caso da cidade de São Paulo, as diretrizes, os objetivos e as metas do Plano foram desdobrados das propostas apresentadas em reuniões, plenárias e encontros em todas as subprefeituras da cidade, posteriormente debatidas e aprovadas durante a Conferência de Educação da Cidade de São Paulo (2010). As etapas iniciais envolveram profissionais de educação, familiares, organizações e movimentos que atuam no campo educacional e em áreas afins. Foram criados espaços e oportunidades de debate crítico, estabelecendo nexos entre a realidade vivida cotidianamente e as políticas educacionais existentes.

Acho que isso foi um ganho sem precedentes para a história da educação no município, ver tantas pessoas diferentes participando, discutindo, falando, ouvindo, por mais que você não entenda aquilo como necessário, ou não defenda aquela opinião (...) ver que as pessoas estão interessadas que a educação ganhe destaque (...) pensando todas as questões que estão permeando a educação (...) (Renate Ignácio, 2011)

Mesmo que posteriormente o Plano tenha sido modificado antes de sua aprovação, o seu processo de construção contribuiu para ampliar conhecimentos sobre a política educacional entre os setores que participaram do processo. E essa expansão é extremamente positiva do ponto de vista do controle da política pública em execução. O que não seria diferente na Baixada Maranhense.

Chegar a um consenso balizador é um exercício, uma grande experiência; a busca desse consenso é mais do que acordos, é a consciência crítica sobre saberes e concepções. (Amélia Bampi e Alessandra Rodrigues, 2011)

Para ilustrar, compartilho na tabela 43 o número de propostas apresentadas pela população paulistana durante processo de discussão da proposta de Plano para a cidade.

Tabela 43 – Propostas apresentadas, debatidas e aprovadas durante a Conferência (2010)

Eixos	Propostas apresentadas pela cidade	Propostas após agrupamento e sistematização	Propostas aprovadas	Propostas aprovadas com modificação	Propostas suprimidas	Propostas não votadas
Desigualdades, discriminações e diversidades	144	28	7	5	1	15
Educação a distância	15	8	8	0	0	0
Educação de jovens e adultos	272	57	30	12	15	0
Educação e Meio Ambiente	88	25	14	5	6	0
Educação inclusiva (Educação especial)	799	115	40	21	54	0
Educação Indígena	31	11	2	5	0	4
Educação Infantil	1781	106	41	24	38	3
Educação Profissional	83	20	8	11	0	1
Ensino Fundamental	788	69	29	2	38	0
Ensino Médio	109	34	9	6	17	2
Ensino Superior	72	26	2	10	10	4
Financiamento da educação	249	67	46	8	12	1
Gestão democrática, controle social e participação	224	38	21	4	12	1
Gestão educacional e regime de Colaboração	184	41	26	8	3	4
Outros Temas	276	29	0	0	0	29
Valorização dos (das) profissionais da educação	804	121	5	9	1	106
INFRAESTRUTURA (a partir de propostas de outros eixos)	-	7	6	0	0	1
EDUCAÇÃO BÁSICA (a partir de propostas de Outros eixos)	-	11	6	4	1	0
Totais	5919	813	300	134	208	171

Fonte: SME/2010

Esses dados revelam que a população quando é chamada participa. Mas a oportunidade também ocorre mediante anos de luta. E é no exercício contínuo que se dá o aprendizado da prática democrática, ou seja, falar em gestão democrática é ter em mente também esses processos participativos e a realização de escolhas de forma compartilhada. E participar de conferências é uma forma de exercitar a democracia, assim como discutir de

forma permanente a educação de um sistema e de uma escola é abrir para possibilidades diversificadas de ajustes e de ampliação de saberes.

A construção do Plano de Educação da Cidade de São Paulo não aconteceu sem um longo processo de mobilização social. Durante anos houve tentativas de convencimento do executivo para uma construção participativa da política educacional.

Após consecutivas frustrações, em agosto de 2008 os movimentos de educação conseguiram que o Poder Público Municipal convocasse uma Comissão para coordenar um processo de construção participativa desse Plano, conforme previsto no Plano Nacional de Educação e de acordo com lei aprovada no Congresso Nacional, que define a construção de planos estabelecendo metas educacionais para a década de 2011-2020.

De fato, desde 2002, quando já deveria estar em vigor o primeiro Plano Decenal de Educação para a década 2001 – 2010, diversos movimentos atuam pela construção e implantação de um Plano e, já então, convocava um processo de construção participativa, que refletisse as necessidades educacionais da cidade, não apenas a partir da visão dos dirigentes educacionais e especialistas em educação, mas também a partir do olhar dos moradores de São Paulo que são os que usufruem diretamente da política educacional.

Essa luta advém da crença de que uma cidade que se propõe democrática precisa exercer sistematicamente a participação das pessoas nas discussões das políticas públicas. Esse exercício não apenas contribui para que se veja a política educacional a partir de diferentes olhares, mas também pelo comprometimento direto na execução por parte de quem participa da sua proposição. (Cabral, Ação Educativa, 2011)

Um dos fatos mais interessantes ocorridos em São Paulo foi a quantidade de participantes envolvidos na discussão. Ao todo estiveram presentes, nas três etapas de construção do texto para o plano, vinte e duas mil, duzentas e quarenta e sete pessoas. Considerando-se que a população de São Paulo é de onze milhões, trinta e sete mil, quinhentos e noventa e três habitantes, é possível dizer que, em média, de cada quatrocentos e noventa e seis habitantes, um esteve presente nesse espaço de construção coletiva de diretrizes e metas educacionais para a próxima década. A população que se envolveu diretamente nesse processo está espalhada por toda a cidade. E mesmo muito mais pessoas podendo participar, os que participaram tem muito a repercutir, apesar de frustrações pela não aplicação do deliberado ou ainda pelo conteúdo que ficou após a deliberação.

A gente luta para que seja respeitado o resultado da Conferência, por que foi a primeira vez que a gente teve um processo desse tipo em São Paulo, mas ele poderia ter sido muito mais participativo se houvesse ocorrido um interesse genuíno, autêntico da administração, o que não aconteceu, a gente sabe disso(...) A gente espera que a próxima Conferência tenha um investimento maior na divulgação, por que o que ocorreu é que boa parte dos interessados, a parcela da população que não consegue colocar seus filhos na

escola ou que tem uma qualidade que não é exatamente a melhor, que em futuros processos eles sejam avisados (...)(Valter de Almeida Costa, 2011)

Na Baixada Maranhense (TCL) também foram ricos os debates nas conferências realizadas nos últimos dez anos, tanto naquelas organizadas no âmbito da CONAE, quanto as Conferências Livres Territoriais de Educação, Cultura e Esporte. Estiveram envolvidas mais de 5.000 pessoas. As conferências livres foram planejadas no âmbito do Programa de Formação de Dirigentes Municipais, coordenado pelo Portal da Educação e Instituto Formação, desde maio, 2006. Em cada cidade do território foram realizadas duas Conferências, que tiveram como objetivos:

- analisar a política de educação básica municipal;
- discutir o papel da educação para o desenvolvimento local: econômico, cultural e social;
- definir estratégias para integração da arte, cultura, educação física, esporte e lazer como dimensões do processo educativo da educação infantil ao ensino médio;
- debater a criação do Sistema Municipal de Educação;
- refletir sobre a política de formação permanente de professores e de valorização do magistério.

A partir das propostas apresentadas nessas conferências, tendo acesso ao conjunto das mesmas, fiz agrupamentos em blocos das proposições sobre gestão democrática e gestão educativa, para explicitar que ideias circulam no Brasil, sobre esse conteúdo pegando essas duas regiões como amostra. Cada um desses blocos foi organizado a partir de algumas categorias.

#### Bloco 1 – Gestão Democrática

Categorias: mobilização e participação da comunidade externa; controle social; participação da comunidade escolar; redes de proteção; processos democráticos.

1) Em relação à mobilização e participação da comunidade externa aparecem como demandas recorrentes:

- criar estratégias de ampliação e dinamização da participação da população (pais, vizinhos, organizações sociais) no processo de discussão e acompanhamento da escola;
- exercitar o direito à participação, com respeito à diversidade de pessoas (classe social, etnia, gênero) e de opinião, na composição e funcionamento de conselhos, associações de pais, associações de professores, estudantes e organizações sociais;
- dialogar sobre os pontos polêmicos, não se fechando para o debate, a fim de que as pessoas expressem as suas opiniões e se permitam falar para a escola de suas reais necessidades e preocupações com a instituição, colocando-se esta na posição de ouvinte, aprendente da escuta;
- usar mídias para ampliação da participação sobre a escola e a política educacional, mediante audiências e debates *online* ou em outros formatos;
- permitir acesso da comunidade às áreas de lazer da escola, aos finais de semana e feriado com acompanhamento e monitoria das atividades;
- incentivar e criar condições de participação dos pais e vizinhos da escola nos seus eventos (reuniões, festas, conselhos de escola, APM);
- articular os ativos públicos e privados (praças, terrenos ociosos, parques) do entorno das UES ao espaço da escola de forma a otimizar os recursos existentes com a utilização na realização de estudos, pesquisas, atividades de arte, esportes e eventos;
- promover congressos de pais;
- propor escola de pais;
- criar centros de integração da comunidade escolar em que as comunidades externa e interna, articuladamente, possam participar e deliberar sobre assuntos pertinentes à educação e a outras áreas que envolvam a socialização e o desenvolvimento do entorno da escola.

2) Em relação à transparência das informações públicas e ao controle social destacam-se:

- garantir liberdade de expressão e de opinião sobre o funcionamento das instituições;

- combater todo processo que amordace o trabalhador da educação e o aluno;
- disponibilizar irrestritamente informação sobre educação dos e nos diversos entes federativos;
- criar portais e ferramentas de acompanhamento e monitoramento dos sistemas e escolas;
- fortalecer conselhos fiscalizadores.

3) Em relação aos Conselhos Escolares e à participação da comunidade escolar propõem:

- apoiar e criar mecanismos de mobilização e participação efetiva da comunidade escolar nas tomadas de decisões, auxiliando o grupo escolar no desenvolvimento de seus projetos e na elaboração dos mesmos, garantindo assim gestão democrática participativa que proporcione um ambiente acolhedor e facilitador no desenvolvimento do trabalho pedagógico para alcançar metas com eficiência, além de promover vínculos de afetividades;
- implementar conselhos escolares propositivos;
- fortalecer a ação articulada entre conselhos escolares em prol da gestão democrática em educação na cidade;
- criar conselhos de representantes dos conselhos de escola;
- realizar rodadas municipais sobre o trabalho dos conselhos, abertos para a participação da comunidade e com transmissão via internet;
- garantir que o horário de reunião dos conselhos de escola seja à noite ou aos sábados, de forma que esses encontros não interfiram na rotina escolar e, ao mesmo tempo, viabilizem a participação de toda a comunidade nas discussões concernentes a cada unidade escolar;
- realizar programas sistemáticos de capacitação/formação de conselheiros escolares da cidade, contribuindo para o fortalecimento do exercício dessa função política, importante numa sociedade democrática;
- incentivar a criação e o funcionamento de associações ou agremiações estudantis;
- garantir autonomia de conselhos.

4) Em relação às redes de proteção algumas propostas que aparecem sistematicamente:

- fortalecer redes de proteção da infância e de adolescentes;
- garantir condições socioeconômicas para acesso, permanência e conclusão de estudos dos cidadãos inseridos na modalidade EJA;
- criar redes de proteção social em todas as cidades e regionais com a presença de assistentes sociais, profissionais nas áreas de saúde, tais como: psicólogos, fonoaudiólogos, dentistas e oftalmologistas.

5) Em relação aos processos democráticos que também aparecem com conteúdo implícito das demais propostas:

- prover a UE de autonomia para reorganizar o quadro de funcionários, de acordo com a necessidade da escola;
- realizar o processo de definição do diretor considerando a competência técnica para exercício do cargo, a realização do concurso público como forma de provimento e que esse cargo faça parte da carreira do magistério – parte tem esse pensamento;
- realizar eleição direta para a escolha da diretoria da escola, com a participação da comunidade – parte pensa desta forma.

## Bloco 2 – Gestão Educacional

Categorias: gestão nas dimensões pedagógica, financeira, administrativa e de recursos humanos; apoio a projetos educativos e sociais; parcerias e convênios; gestão financeira.

1) Em relação à gestão nas dimensões pedagógica, financeira, administrativa e de recursos humanos:

- fazer uso das tecnologias para agilizar o trabalho burocrático do diretor (gestor) ainda muito preso a papéis e cumprimento de tarefas, que impedem sua atuação nas ações mais voltadas para a construção e garantia da qualidade da educação;

- garantir a dimensão do trabalho pedagógico de diretores e coordenadores pedagógicos, através da simplificação e informatização dos processos administrativos e burocráticos e ou mediante criação de cargo de diretor administrativo, específico para trabalhar com essas questões;
- consolidar organicamente o planejamento anual de modo a pensar estratégias, como por exemplo: dois períodos de planejamentos anuais: no início e no meio do ano escolar, pelo menos uma semana (cinco dias); paradas pedagógicas trimestrais para todos os níveis de ensino, sem prejuízo do calendário de aulas;
- organizar os conteúdos epistemológicos, metodológicos e políticos da escola em seu projeto político-pedagógico e curricular de modo a tornar a prática do estudo e a construção do conhecimento práticas prazerosas;
- criar mecanismo que possibilite ao diretor de escola autonomia para o contrato emergencial de professores, enquanto não se soluciona casos de lotação pelos órgãos do sistema, de modo a nenhum aluno ficar com pendências de aulas;
- construir ferramentas por escolas e sistemas que avaliem qualidade da gestão educacional desde o comprometimento da direção com a educação oferecida até o cuidado e o zelo pelo espaço físico e pelo pleno desenvolvimento do projeto político-pedagógico;
- diminuir a burocracia para execução de serviços de manutenção e conservação de prédios e equipamentos;
- descentralizar recursos financeiros para gestão da escola, garantindo autonomia para aplicação de verbas de custeio e capital;
- envolver professores na elaboração das provas de avaliação internas e externas;
- criar centros de apoio pedagógico, administrativo, financeiro e de assistência Social para as escolas, com profissionais de saúde, educação, biblioteconomia, comunicação, gestão financeira, psicopedagogia, assistência social, contabilidade;

- articular o espaço da escola com o espaço da comunidade, modo que cada escola torne-se um ponto de referencia educacional, cultural e de desenvolvimento local.

2) Em relação ao apoio a projetos educativos e sociais aparecem propostas como:

- organizar projetos educativos que contemplem além do currículo e de projetos tradicionalmente conhecidos e desenvolvidos nas escolas para a garantia do conhecimento científico e da aprendizagem básica: cursos de capacitação aos sábados para estudantes da escola e moradores do entorno; atividades culturais e educacionais fora do ambiente escolar, de forma sistemática; educação para o trânsito; atividades integradas aos cuidados com o meio ambiente; orientação sexual; planejamento familiar; cidadania e participação ativa;
- apoiar as escolas no trato de questões relativas à indisciplina e violência, provendo-a de: suporte; recursos humanos e financeiros; materiais educativos.

3) Em relação a parcerias e convênios:

- estabelecer parceria com outras secretarias que cuidam da segurança, a fim de que se crie setores especializados no trato com as escolas, com os estudantes, proporcionando monitoria remota, assessoria de trânsito, segurança na entrada e saída da escola, garantia de processo de formação permanente de profissionais para esse trabalho específico;
- realizar parceria com órgãos públicos de saúde, assistência social e de segurança para implantação de projetos referentes ao combate às drogas e a violência em todas as escolas públicas;
- definir e elaborar disposições legais que disciplinem as relações de parcerias realizadas entre o poder público e as organizações da sociedade civil para projetos diversos;
- fazer convênios com Universidades para desenvolvimento de projetos que deem suporte às ações da escola;

- estabelecer convênios com instituições públicas e da sociedade civil, a fim de atender às necessidades de educandos e suas famílias, com foco naqueles que estiverem enfrentando vulnerabilidade;
- realizar desvinculação integral, inclusive financeira, dos programas socioassistenciais da secretaria municipal de educação – cada Secretaria deve assumir a ação cujo conteúdo está relacionado com a sua pasta;
- evitar prestação de serviços de terceirizados priorizando o concurso público para todas as funções, inclusive para as novas necessidades que surgem mediante os novos cenários.

Essas propostas extraídas do conjunto de ideias da Cidade de São Paulo e da Baixada Maranhense refletem os debates tanto da ala mais crítica quanto da ala que apreendeu a partir do ideário neoliberal e contribuem para minha análise dos projetos desenvolvidos sob a coordenação do Portal da Educação. Compõem um conjunto de ideias de movimentos e educadores acumulados em décadas de luta.

Nesse sentido, mais do que à União e aos seus governantes, mais do que aos Estados e Municípios e aos governantes, cabe às comunidades educacionais, lideradas por seus dirigentes oficiais, ao conjunto dos docentes no exercício do magistério e às associações docentes dos sistemas de ensino ampliar a consciência da relevância do princípio constitucional.

Dessa consciência, mais e mais ampliada, será possível pressionar por uma explicitação da gestão democrática que faça avançar a educação escolar como instituição republicana aberta à representatividade e à participação e voltada para um processo mais rico de ensino/aprendizagem que faça jus à educação como formadora da cidadania e qualificadora para o trabalho. (Cury, 1988)

Essas reflexões ajudam a compreender, à luz das análises de política educacional, os fundamentos históricos de caráter teórico e ideológico que dão suporte para as reformas educacionais dos anos 1990, que tem continuidade na atual política da Educação Básica no Brasil.

De fato, a defesa da participação da sociedade civil na área da educação é a defesa da participação popular na gestão dos sistemas de educação, nos diferentes níveis e etapas da educação, desde que se estabeleçam outras possibilidades de elaboração e execução de projetos educativos em sistemas públicos “sem estar sob o controle do governo”<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup>Trecho extraído das notas incluídas nas Atas da Internacional em 1869, quando Marx expressa suas ideias pedagógicas. Ver: MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007: 97

(Marx;Engels, 1959c, p.562-4). Isso não quer dizer assumir a execução, mas participar da discussão, fazer proposição da política e dos projetos, bem como do controle da oferta e da qualidade e mesmo apresentar alternativas concretas experimentadas em pequena escala, sem perder de vista a indissociável fórmula conteúdo/forma.

Referindo-se ao contexto de São Paulo, Arelaro ressalta, que

o processo de municipalização do ensino no Brasil e no Estado de São Paulo foi e é quase exclusivamente fruto de iniciativas do Governo, visando adequar o Estado aos novos modelos de racionalidade adotados pela Administração Pública, com conseqüente enxugamento do aparato estatal, e não resposta a reivindicações da sociedade civil interessada em participar de forma mais ativa nas escolas e nos projetos pedagógicos que ali se desenvolvem. Essa observação se faz necessária uma vez que é comum relacionar-se providências administrativas de descentralização e municipalização do ensino com democratização da sociedade e participação popular. (1999, p.65)

A inflexão que faço neste texto, a partir de minha pesquisa visa colocar em destaque não apenas o gestor público, considerado o âmbito das instâncias governamentais, mas os gestores - que também são públicos - e se encontram no âmbito da sociedade civil, como organizações e movimentos sociais, aqueles que expressam os interesses coletivos das classes majoritárias, os mais desfavorecidos no contexto do desenvolvimento do país, de modo a corroborar estes no embate que consciente ou inconscientemente travam com os outros setores, defensores dos interesses privados de uma minoria, justamente os que são quase sempre os detentores do controle dos órgãos de direção na política local e nacional.

Considerando que há consenso que a sociedade civil fortalecida, participativa, fiscalizadora e esclarecida é fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, vale indagar as razões que levam diferentes segmentos da sociedade civil a desqualificarem o conjunto dessas organizações, num processo de homogeneização de sua atuação pelo aspecto negativo.

Provavelmente isso tem ocorrido, de um lado, por atitudes inadequadas de uma parte das próprias organizações, o que não significaria desqualificá-las (na totalidade) como movimentos e organizações fundamentais para a construção e garantia de direitos; por outro lado, pela tentativa de minimizar os efeitos de ordem ideológica, política e pedagógica, que muitas ações geradas e gestadas no âmbito dessas organizações alcançaram e continuam produzindo na história da luta pela democratização do país.

No que se refere à Baixada Maranhense (TCL) tem sido justamente a ação da sociedade civil articulando-se com a sociedade política (governo) e vice versa que fortaleceu esse movimento iniciado em 2003.

Acredito que se não houver um permanente movimento de alimentação das organizações em relação ao governo e do governo apoiando ou simplesmente repetindo os movimentos democráticos no âmbito do estado tudo recrudescerá ou nem chegará a avançar. (Bianka Pereira, Portal da Educação, 2012)

Esse diálogo que acontece no TCL, apesar de momentos de tensão, é bem positivo e, em tempos remotos, dificilmente aconteceria dada a diversidade existente entre os partidos políticos dos governantes e seus modelos nem sempre democráticos e transparentes de fazer gestão pública. E foi exatamente na forma de fazer a gestão territorial e, por exemplo, de realizar as conferências que foi possível serem evidenciados avanços de postura.

É perceptível que para avanços na qualidade dos gestores mudança na sua formação profissional precisaria ser feita. O gestor educacional deve ter uma formação para esse fim. Há que ser preparado para os processos democráticos e isso requer não apenas conhecimento metodológico, mas conhecimento ampliado dos diferentes conteúdos relacionados com esses aspectos legais, sociais, pedagógicos, financeiros e da administração stricto sensu. Quando um secretário de educação ou gestor de uma escola assume essa função precisa se dar conta de um conjunto de tarefas do ponto de vista de múltiplas áreas, todas com o objetivo de garantir na totalidade o direito subjetivo à educação básica, com qualidade.

Um dos pontos que me detive ao longo da pesquisa esteve relacionado com a ação cooperativa entre sociedade civil e as instâncias do governo (executivo e legislativo) na discussão e acompanhamento social da política pública de educação na Baixada Maranhense. A preocupação foi compreender a importância das conferências realizadas no território para consolidação das relações horizontais e autônomas, não hierarquizadas, por parte dessa esfera de poder (município), as formas de planejamento das políticas públicas territoriais pelo Portal da Educação e como ocorria o planejamento das ações apenas municipais. A gestão territorial, a gestão municipal e a gestão da escola (CEMP) e EJA Profissionalizante como processos que requereram, nessa região, alimentação permanente dos programas de formação e do funcionamento das redes (Portal da Educação e Professores, em diálogo permanente).

Foi permitido ver um caminho possível, mas ele implica trabalho, estudo, produção de conhecimento contínuo e redes fortes de retroalimentação. Requer equipes se renovando

porque, com o tempo, há desgaste quando as pessoas permanecem no mesmo cargo, na mesma função, com a mesma tarefa de pensar. Há que existirem cabeças diversas e não uma cabeça pensante. Por isso, há do meu ponto de vista um grande equívoco com a tentativa de se trazer de volta a ideia do administrador para garantia da qualidade da educação que uma parte da sociedade compreende não existir por razões a ou b, comparando o que acontece hoje onde mais de 90% das pessoas (com idade regular) ingressam no Ensino Fundamental, com uma época em que a taxa dos que ingressavam era invertida em relação a realidade atual.

Em todas as propostas de Planos de Educação da primeira década do novo século e nos novos planos que estão sendo construídos a partir das atuais conferências de educação, cujas metas nacionais resultaram da CONAE – 2010 o tema gestão de sistema ou gestão educacional aparece na sua perspectiva de gestão democrática. Por que então há propostas de passar para institutos privados essa tarefa tão peculiar e complexa de gestão?

Nos últimos anos tem sido muito recorrente, a partir do estabelecimento das Parcerias Público Privadas (PPP) a perspectiva de privatização da gestão, mediante discurso de que a qualidade e otimização de recursos só será alcançado com modelo de gestão similar ao do setor privado, retomando assim um debate, em certa medida e dada as devidas atualizações, anterior ao da obra de Felix (1984).

No Brasil, influenciadas especialmente pelas duas reformas pós 1990, sob o discurso do aumento da eficiência estatal, tais parcerias têm contribuído para a introdução de mecanismos da gestão privada no funcionamento do Estado. Na vacância de ações de cooperação técnica entre o governo central e os governos subnacionais, a tarefa de elaboração da agenda e da correspondente política educativa parece estar se transferindo para o setor privado lucrativo ou não lucrativo, haja vista a generalização de contratações de instituições e empresas por redes públicas estaduais e municipais de ensino. (Adrião, 2012)

Essa tendência formata o quarto bloco de referências da temática gestão educacional com retrocesso de perspectiva. Como imaginar um padrão de gestão de ambientes que contribuem para o desenvolvimento autônomo de mentes similar ao de ambientes para a produção em escala de produtos? O gestor ou gestores precisam ver as crianças, adolescentes, jovens e adultos não como multidões, todos iguais, mas cada um tendo sua especificidade, sua particularidade. Eu ouvi recentemente numa palestra realizada em São Luis, no Encontro de Educação Infantil (24 e 25 de setembro) a Profa. Maria de Lourdes Siqueira dizer, mas ou menos a seguinte frase “a criança negra ao chegar em uma escola qualquer do Brasil não é uma multidão, mas é um sujeito único”. Isso ocorre com todas as crianças de qualquer raça e

etnia. E construir qualidade nessas escolas não é pela transformação da escola em uma fábrica de cérebros únicos, mas construindo cérebros únicos em no meio das diversidades de sujeitos, contextos e conhecimento. Provavelmente chegou o momento de mais uma vez serem feitas incursões pela gestão da educação no Brasil com a mesma pergunta que a Profa. Fatima Felix fez em 1984, ou seja, a gestão escolar é um problema educativo ou empresarial? Do meu ponto de vista a pergunta voltou a ser atual e oportuna.

PARTE IV – ARRANJOS E REDES DE EDUCAÇÃO FOMENTANDO O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL PARA ALÉM DO HORIZONTE DO MERCADO E DAS OLIGARQUIAS – á guisa de conclusão

*“Todos nós vivemos entre dois mundos”  
Valério Nuñez, Cidade do Panamá*

Enquanto escrevia as partes anteriores do texto ia fazendo as anotações que considerava necessárias para compor a argumentação final. Ao mesmo tempo, tentava compreender todo esse trabalho desenvolvido no TCL, no qual também estive envolvida em muitos momentos, mas do qual me afastei por todo o Doutorado. Por horas e horas me detinha no objeto de pesquisa, não apenas nos momentos de estudo e de elaboração da tese, mas nos diálogos diversos que fui mantendo com lugares e públicos diferentes nesses últimos quatro anos. Sempre com a intenção de comprovar, ou não, as hipóteses com as quais comecei a pesquisa e para cuja constatação final percorri todo o caminho traçado dos estudos e dos levantamentos de dados primários e secundários.

E é com essa trajetória que cheguei neste ponto do texto, após imersão na realidade maranhense de colonizadores, colonizados, trabalho escravo e análogo à escravidão, de oligarquias palpáveis e povos invisíveis, de abundância e escassez, de capitalismo onde emerge a riqueza e a miséria, como também de mobilização de secretários de educação, de juventude e de movimentos sociais, de projetos estruturantes e territórios se dinamizando, mesmo que lentamente me deparando com uma questão metodológica de fundo que me faz parar um pouco, permanecendo por mais de um mês refletindo, sem conseguir prosseguir com a conclusão. Afinal, fundamentos teóricos do texto mostram a importância de se ir à raiz dos problemas e como ir tão longe com limites intransponíveis, como fazer o estruturante possível na cercadura que se tem modificando parte do vivido no presente mesmo sem ainda alcançar o que a utopia sinaliza e o método indica.

Encontrei-me assim nessa situação provocada exatamente pelo fato de usar um método (materialismo histórico) em que as categorias adotadas não me possibilitam conciliar satisfatoriamente os recortes feitos na totalidade da sociedade capitalista brasileira, isolando-os, em certa medida, do contexto mais geral. Perguntava-me após essa imersão, de que modo

construir então um sólido pensamento e uma sólida argumentação que me fizessem demonstrar possibilidades de consolidação de outros modelos de desenvolvimento e de economia mais orgânica, social e solidária dentro dessa mesma sociedade, em um sistema em que a competição que existe no interior de uma estrutura de mercado concebido como livre e global é o ponto mais forte e, de acordo com o próprio método, tudo está interligado, sendo outra proposta possível somente num processo de transformação mais radical de um modelo para outro.

Mesmo estando nesse impasse a conclusão que chegava à medida que ia avançando era de que territórios como o TCL poderiam se estruturar na contramão do usualmente proposto, olhando para além do horizonte e com conhecimento diverso daquele que subsidia as estruturas educacionais e de oferta de trabalho que tem a categoria mercado como baliza, desde que, ao contrário do óbvio, fosse utilizada a categoria desenvolvimento territorial como organizadora das propostas educacionais e de dinamização territorial. Apesar de ter esse entendimento não conseguia iniciar o capítulo porque me deparava com o alicerce construído com a argamassa do pensamento dialético, o mesmo a partir do qual estava buscando desenvolver ideias e respostas que me permitissem compreender a importância da contradição presente em totalidades sociopolíticas e econômicas também para soluções transformadoras nos espaços da contradição e não na totalidade *lato sensu*. E nesse movimento - de ir e vir - não linearmente, mas em traçados sinuosos cheios de obstáculos, tentava construir também o sólido para não desperdiçar a argamassa do que fora até então produzido, mesclando a matéria prima do método adotado com as potencialidades endógenas do que fora apontado pela pesquisa de campo buscando não cair no extremo de adoção de métodos que não me levariam a lugar algum ou poderiam me empurrar para um ecletismo metodológico esquizofrênico, que empobreceria a argumentação e retiraria a argamassa teórica que alimenta as minhas análises e educa meu olhar. Evidentemente, na busca de respostas estive aberta durante esse processo a novos conhecimentos que me ajudaram na compreensão do objeto da pesquisa e a encontrar respostas às questões iniciais levantadas.

Tive a oportunidade, como ocorre com tantos pesquisadores de, nas situações mais imprevisíveis e inusitadas aprender a ir aos poucos construindo minha argumentação. Quando se tem uma investigação pela frente todo lugar em que se está é campo de pesquisa. A mente não para, os dados jorram numa grande velocidade, novos títulos sobre o tema são

lançados quase diariamente e o sumário vai se modificando, aperfeiçoando. A tarefa de filtrar é desafiadora! E nesse turbilhão final, tendo que tomar decisões estava exatamente pensando em como superar o impasse metodológico, ou seja, em como propor dentro de um sistema capitalista regido pelo mercado outro circuito de produção alternativo não balizado, nem tão pouco totalmente isolado por esse mesmo mercado, sem ter que mudar de método, nem de narrativa. Compreendia que desafio maior foi analisar projetos em territórios pobres para desenvolver teses de possibilidades de construção real de outro tipo de desenvolvimento, transformando escassez em realidades mais fecundas, mediante construção de redes e arranjos territoriais.

Durante esse processo produtivo fui convidada para uma reunião no Panamá de um grupo que organiza um Fórum Latinamericano e Caribenho sobre Desenvolvimento Territorial, que acontecerá em Setembro de 2014, também na Cidade do Panamá. Ter ido me ajudou na conclusão do meu trabalho porque detalhes às vezes aparentemente insignificantes, ou mesmo relacionados ao óbvio, ajudam a fechar lacunas abertas pela dúvida ou desconhecimento. Necessitei deixar por uma semana a tarefa de concluir a tese e fui me encontrar com esse grupo de oito pesquisadores dos continentes americanos. Lá, fomos visitar uma comunidade indígena, próxima do Canal do Panamá, às margens do Rio Gamboa, do outro lado do Resort que tem o mesmo nome, que na época da ocupação americana era Campo de Golfe. Todos que ali estavam compartilhou da visita aos moradores indígenas, mas ficaram surpresos com o fato de, ao contarem a história da comunidade, a demarcarem fortemente mesclada com a história da recente ocupação estadunidense, tendo esta como marco e não os tempos mais remotos de sua própria história. Todos os relatos faziam referência à passagem americana pelo país e às ações de treinamento para a guerra do Vietnã, feitas naquelas florestas, em cujas margens o grupo estava caminhando vendo e convivendo, mesmo que por algumas horas seu cotidiano, usufruindo o que era proporcionado com carinho e atenção. No Hotel, durante uma reunião, foram compartilhados sentimentos e opiniões. Foi feita a um dos integrantes, panamenho, uma pergunta sobre por que isso acontecia. Ele respondeu expressando sinceridade e tristeza: “É a nossa realidade! Todos nós vivemos entre dois mundos” (Nuñez, 2013). Naquele momento, num contexto bem distante da Baixada Maranhense, mas com suas similaridades, eu reencontrei o caminho

da tese, a partir de uma frase cujo conteúdo já é conhecido, afinal todos vivem em muitos mundos, mas que fez muito sentido no contexto no meu texto.

A muralha ou a barreira tem suas fendas que nos permitem transitar por esses mundos diversos, um mais invisibilizado e outro muito palpável, para onde todos os olhares mais facilmente se voltam. Thompson não apenas usava as suas fontes, mas estava atento aos aspectos da cultura, sem perder o foco da totalidade. Gramsci mostra a importância do movimento contra-hegemônico e dos intelectuais orgânicos construir suas alternativas. Freire ensina a problematizar toda a realidade que circunda. Pistrak descreve como desenvolveu um projeto educativo para outro mundo. Foi assim que, sem negar o método, mas me apropriando dele com a realidade de hoje, onde pessoas que vivem precisam ampliar sua condição de vida e não estreitá-la na realidade estrutural combinada com as condições estruturais, mesmo que essas ainda se assemelhem às realidades em que viveram esses teóricos na Inglaterra, Itália, Brasil e Rússia. Por isso, não permiti-me engessar, de modo a percorrer o caminho que poderia me proporcionar lançar o olhar para o mundo global capitalista que incide na totalidade do contexto social e político-econômico da pesquisa, como também para o mundo invisível dos que estão sem alternativa alguma e permanecem situados e sitiados à margem dessa sociedade capitalista, excludente, também como efeito da mesma.

A partir daí, elaborei a argumentação final mirando a realidade da Baixada Maranhense (TCL) e tendo na mente as seguintes questões: como entender a complexidade dessa realidade detendo-me apenas em questões relacionadas com conceitos como classe social ou de luta de classes, ou de relações diversas de trabalho sem incluir elementos da cultura e da política na minha reflexão? Ou então, como considerar elementos da cultura ou da política sem refletir e analisar as relações de classe, numa região onde o trabalho escravo esteve presente no passado e continua existindo na sua face moderna? Esforcei-me para enxergar o mais longe que pude ad mirando a realidade na horizontal e na vertical, dialeticamente, indo às raízes como dizia Marx; já vinha realizando essas análises nos capítulos anteriores à luz do arcabouço teórico definido no início do texto, acrescentando em análises como o do mapeamento do perfil da juventude, referências específicas de pesquisadores que se dedicam a esse conteúdo com outras matrizes filosóficas. Assim sendo,

mesmo definida em relação ao método não deixei de dialogar e auscultar outras teorias, independente de tê-las ou não adotado no eixo principal de minhas reflexões.

O empenho na busca de uma compreensão científica adequada não significa que outras buscas e outras formas não sejam científicas ou não sejam adequadas.

Novos paradigmas científicos estão sendo propostos por novas ciências que exigem um olhar poliocular... *que vê e não vê o mundo*. (Whitaker, 2002, 19,21)

Da mesma forma como continuar refletindo a partir do refletido não considera o essencial do clássico por ter acrescentado outras reflexões ao que até então fora produzido. Não é pedagógico ter a pretensão de que conhecimentos, quaisquer que sejam, estejam definitivamente concluídos. Por isso, em relação a esse olhar poliocular de Whitaker, detive-me por algum tempo antes de prosseguir com as conclusões, à reflexão a partir de algumas indagações pertinentes às formas de abordagem metodológica, inspirada na fala de Nuñez, que me permitiu voltar aos dois mundos presentes na Baixada Maranhense situada no contexto capitalista brasileiro. Isso não quer dizer que não tivesse consciência de que as realidades são dicotômicas, mas a ênfase é no fato de ser admitido para, a partir deles, serem pensadas as alternativas sem que seja esperado o momento ideal de intervenção, ou seja, aquele em que a sociedade se transforma pela mão do homem (coletivamente), através de lutas contínuas.

Para compreender os elementos contidos no quadro dessa região e mais especificamente do TCL, que retrata a pobreza e os índices de atraso evidenciados pelos dados coletados e pela observação empírica, é preciso destacar que existem elementos permanentes de caráter estrutural cuja origem é remota na história da colonização do país e existem elementos conjunturais que também se reproduzem mantendo certo grau de continuidade, mas que tendem, em algum momento, a se modificarem.

O que mais produz perplexidade nesse território quando o mesmo é *ad-mirado* com a lupa que Freire apresenta é o *gap* existente provocado pelo contraste entre a abundância de recursos naturais e a escassez que se reflete nas condições de vida, de alimentação e ainda de educação da população que habita a zona rural desses municípios.

Poderia afirmar que boa parte dessa população parece estar vivendo em séculos passados, mesmo quando a televisão está presente nas salas dos casebres ou do “Minha Casa Minha Vida” como signo da “modernização” que alcançou até os locais mais distantes e isolados, na “periferia” das regiões longínquas do país.

Mas, se por um lado essa perplexidade existe e a análise dialética dos fatos a partir da história, das fontes, das entrevistas e das leituras dos documentos explicam suas razões, por outro lado, não seria justo omitir que a realidade se modificou em certo grau ao longo dos últimos vinte anos. Primeiro, no que se refere à inclusão de muitas crianças, adolescentes e jovens no universo escolar, via criação do Fundef e depois do Fundeb e, nos últimos dez anos, com as políticas sociais federais que promoveram uma atenuação da situação de miséria absoluta e, em certo grau, possibilitou mobilidade social e acesso dos mais pobres a moradia, energia e a alguns bens de consumo bem acima do que meramente produziam para subsistência em suas roças e quintais antes dos últimos governos federais. Isso não é pouco, mas é insuficiente, contudo foi a primeira vez que ao andar pelo interior do Brasil (já o faço desde 1988) eu pude perceber a presença um pouco mais contundente do Governo Federal.

Somado a esses aspectos, fica claro ao longo do texto a importância das iniciativas realizadas no TCL por um conjunto grande de organizações, ou seja, desde 2003 organizações desse território e exógenas com atuação nele vêm discutindo propostas voltadas para o seu desenvolvimento. Entre as organizações coordenadoras desse processo se destacaram no período de 2003 a 2009, como foi possível desvelar ao longo das partes iniciais, o Portal da Educação e o Instituto Formação. A partir de 2004, as organizações juvenis foram se articulando, criando os Fóruns da Juventude e se inserindo ativamente nesse processo. Em 2005, os Secretários de Agricultura também decidiram se envolver nesse debate e construíram uma articulação chamada Porteira da Agricultura. Todo esse conjunto de institucionalidades fomentaram alternativas para além do horizonte do mercado.

Essas organizações coordenaram um conjunto de debates, em forma de encontros e colóquios sobre desenvolvimento local realizados em nove cidades desse território, no período de 2004 a 2008. Três grandes encontros sobre desenvolvimento local ocorreram nas cidades de Penalva (2004), Santa Inês (2004) e Arari (2005)<sup>65</sup>. O encontro de Santa Inês foi realizado fora do território, mas envolvendo as organizações e os debates acumulados sobre a Baixada Maranhense. Nesses encontros, aprofundaram diagnósticos e pesquisas realizados pela equipe

---

<sup>65</sup>I Encontro sobre Desenvolvimento Local e Juventudes (Penalva, abril/ 2004); II Encontro sobre Desenvolvimento e Juventudes (Santa Inês, junho/2004); III Encontro sobre Desenvolvimento e Juventudes (Arari, abril/2005).

do Instituto Formação, com o debate ocorrendo em cada cidade, de forma permanente, sobre perspectivas e propostas para o desenvolvimento das pessoas e da região onde viviam coordenados pelo Portal da Educação e Fóruns da Juventude. Envolveram-se nessas discussões (colóquios, reuniões, assembleias locais e encontros sobre o desenvolvimento territorial) mais de dez mil pessoas. Esse processo contou com apoio de consultores diversos do Maranhão e de outros estados. Uma interlocução permanente foi mantida com organizações da Encosta da Serra Geral, em Santa Catarina, possibilitando troca de saberes num movimento contínuo. (Instituto Formação, 2008). É nesse cenário que nasce a Agência de Desenvolvimento Sustentável (ADS). Para essa criação foram realizadas diversas plenárias que reuniram representantes da sociedade civil e de órgãos de governos municipais. Somaram-se ao conjunto de organizações protagonistas desde 2003, outras<sup>66</sup> muito importantes como MIQCB, ACONERUQ, Colônias de Pescadores, Sindicatos de Trabalhadores Rurais e associações diversas. (ADS, 2008)

A ADS foi criada e logo em seguida foi elaborado um Plano de Desenvolvimento Territorial, que contou com um debate aprofundado dos secretários de agricultura, de educação e das organizações sociais do território, sob a coordenação do Instituto Formação. A ADS passa então a ser importante protagonista desse processo e desde 2006 foram iniciados os diálogos com o MDA, em nível local e nacional, para a homologação do Território Campos e Lagos (TCL). Ressalto, a partir de depoimento de diretor da organização Instituto Formação, Claudio Silva, que neste caso “o processo de reconhecimento do território como de cidadania foi a partir de um movimento orgânico, endógeno e não mediante demanda de político da região ao MDA” (2012). Foi fundamental para essa construção orgânica as ações e projetos diversos realizados no âmbito do CIP Jovem Cidadão e dos projetos coordenados pelo Portal da Educação para a Educação Profissional (CEMP) ou Educação de Jovens e Adultos (EJA Profissionalizante).

Segundo relata Denivaldo Moraes, liderança desse processo desde as primeiras ações do CIP Jovem Cidadão na cidade de Matinha, aluno do curso de Agroecologia do CEMP de Matinha e atualmente Presidente da ADS,

Todas essas organizações continuam atuando em 2012, nunca pararam, umas estão mais atuantes do que outras, algumas recrudesceram suas ações, mas há uma continuidade, contudo também existe no momento a ação do CODETER

---

<sup>66</sup> No ato de criação estavam mais de 50 organizações da Baixada.

Campos e Lagos, Colegiado eleito para articular as demandas do território e coordenar a elaboração de projetos sociais e econômicos a partir da oferta do MDA/SDT, de acordo com as políticas do Governo Federal para os territórios de cidadania. Porém, não é mais no ritmo que definimos, mas no ritmo da política pública, que é mais lento e por vezes desanima. (2012)

Bianka Pereira, que foi Secretária de Educação no período de 2005 a 2008 e Presidente do Portal da Educação nesse mesmo período, em entrevista realizada em julho de 2012 diz que apesar de entre os anos 2003 a 2009 e, sobretudo de 2004 a 2008 terem sido implantados projetos inéditos na região, os avanços não são mais tão acelerados e contundentes no território, primeiro porque isso requereria um tempo maior com propostas estruturantes e, segundo, porque não houve apoio de entes da federação, no caso o Estado do Maranhão para projetos fundamentais como o dos CEMP.

Iniciativas como as do CEMP e EJA Profissionalizante, criadas no âmbito do CIP Jovem Cidadão, mas assumidas como política pública pelo município com planejamento em nível territorial não foram apoiadas pelo Governo do Estado, que por isso não fez repasses de recursos públicos para a educação em nível médio, de acordo com as matrículas dos CEMP para que os municípios administrassem um recurso legítimo operando um projeto educativo importante para o desenvolvimento municipal e territorial. (2012)

De acordo com depoimentos dos secretários de educação, em reunião do Portal realizada em 2008, uma das dificuldades de se realizar parcerias com o Governo do Estado, através de sua secretaria de estado da educação é a compreensão formal de que o ensino médio deve ser ofertado exclusivamente pelo ente federativo estado, por um lado, e por outro, a compreensão restrita de formação profissional como oferta de vagas apenas para atender a necessidades de mercado. Em reunião que os secretários do Portal da Educação tiveram com o Secretário de Estado da Educação Lourenço José Tavares Vieira da Silva, Engenheiro Agrônomo, que assumiu diversos postos na área da agronomia do estado, desde os anos 1970 durante o regime militar e estava como titular da Secretaria de Estado da Educação (no período de 2006 a 2009) este defendeu que os cursos de agroecologia no TCL não tinham porque continuar porque não havia mercado para tantos técnicos. (Portal da Educação, 2008).

Apenas para efeito de ilustração da análise que desenvolvo, farei um recorte nessa defesa do então secretário para aprofundar minhas conclusões. Atual professor da UEMA, o ex-secretário Lourenço tem no site dessa Universidade sua biografia que diz que ele:

Nasceu em 22 de outubro de 1942 na cidade de São Luís. Graduiu-se em Agronomia na Faculdade de Agronomia da Amazônia e fez mestrado na

Universidade Rural do Estado de Pernambuco. Tem uma vasta lista de importantes atividades exercidas, dentre elas podemos destacar:  
Foi o primeiro diretor e organizador da Escola de Agronomia da Universidade Estadual do Maranhão;  
Secretário de Agricultura do Estado do Maranhão de março de 1967 a maio de 1970;  
Presidente Nacional do INCRA de março de 1974 a março de 1979;  
Chefe de Assessoria do Ministério de Minas e Energia de março de 1979 a julho de 1971;  
Secretário executivo do Ministério da Agricultura de 1989 a dezembro de 1991;  
Coordenador de Projetos Especiais do Ministério da Infraestrutura de dezembro de 1991 a outubro de 1992;  
Secretário de Desenvolvimento Regional do Ministério de Integração Nacional de outubro de 1992 a abril de 1994;  
Chefe da Casa Civil do governo do Estado do Maranhão de junho de 2005 a julho de 2006;  
Secretário de Minas e Energia do Estado do Maranhão de março de 2006 a julho de 2006;  
Secretário de Educação do Estado do Maranhão de abril de 2006 a abril de 2009. Lourenço Vieira da Silva também foi: o primeiro presidente do Conselho de Administração da Companhia Maranhense de Colonização; o primeiro presidente do Conselho de Administração da Companhia Maranhense de Mecanização Agrícola; o primeiro presidente do Conselho Brasileiro de Fitossanidade. (<http://www.biblioteca.ufra.edu.br>)

Diante dessa realidade do TCL, descrita neste trabalho, que aponta uma necessidade premente de desenvolvimento de cadeias produtivas como da agricultura familiar dentro e fora das comunidades quilombolas como condição importante de desenvolvimento econômico e social das pessoas que nelas vivem, quer sejam branco e miscigenados filhos de colonos antigos, índios ou seus descendentes e negros, o que justificaria um Secretário de Educação, com os conhecimentos que sua biografia revela, portanto conhecedor profundo da necessidade de formação profissional para o desenvolvimento do território maranhense predominantemente rural e, que ao mesmo tempo, tem baixa produção de alimentos, não defender a continuidade desses cursos? Do meu ponto de vista o que poderia justificar seria o descaso, a ideologia, ou a ignorância em relação à realidade para si invisível, ou seja, mesmo tendo estudado, o seu olhar volta-se para apenas um dos mundos onde esses habitantes vivem, o mundo macro em que os agricultores familiares, os quilombolas não tem concretude, apenas são vistos os “novos bandeirantes” que no agronegócio demandam os técnicos dos Institutos Federais, e mão de obra pouco qualificada para o trabalho mais braçal, além de terem disponibilizadas pesquisas das Universidades, dos Institutos Federais e

da EMBRAPA, quase sempre pagas ou pelo próprio Governo Federal ou pelas empresas de insumos e implementos agrícolas.

É provável que outras explicações do campo mais político e ideológico se fundamentem na concepção que permeia a forma de pensar da oligarquia Sarney que, por sua vez, orienta a atuação de todos que nela se abrigam e assumem funções públicas, pois ao que revela sua biografia, do ex-secretário de educação (poderia ser analisada da atual Secretária e não seria muito diferente), aquele, sempre esteve de algum modo vinculado com esse grupo político, em cargos diversos, atuando da mesma forma, tanto quando Sarney foi Governador do Maranhão, quanto quando foi Presidente da República, como mais recentemente quando esteve no Governo de Roseana Sarney, sua filha.

Quando Sarney foi eleito governador fazia oposição à oligarquia existente naquela época, de Vitorino Freire. Ele venceu Costa Rodrigues, o candidato do vitorinismo e Renato Archer, da coligação PTB/PSD. Na época, Sarney se apresentava como o “novo”, viajava todo o estado discutindo projetos para superar os problemas que 47 anos depois de sua vitória continuam. Chegou a convidar Glauber Rocha (quando jovem) para fazer um documentário sobre a realidade maranhense de então, que resultou na obra “Maranhão 66”.

Evidentemente, o que marca a memória das pessoas é similar ao que ficou estagnado para efeito de marketing na memória dessa oligarquia desde então, ou seja, como na época em que assumiu o governo em 1966 a situação era extremamente precária, o que conseguiu realizar, mesmo que insuficiente foi de uma relevância e visibilidade grande para quem vivia na época e que, por muito tempo, defendeu (ainda defendem em número cada vez menor)<sup>67</sup> o grupo. Para se calcular o quanto a situação do estado era extremamente de atraso, seguem alguns registros dos números relativos aos investimentos da época, alguns deles com aumento em torno de 2.000%.

A oferta de energia elétrica no Maranhão, que era de 7.500 kW , menor que a do edifício Avenida Central, no Rio de Janeiro, passou para 237.500 kW. As estradas passaram de 13 km pavimentados para centenas de quilômetros, que incluíam a BR-135, São Luís – Teresina. Foi construída a Ponte do São Francisco, que abria caminho para as praias do norte da ilha, e a barragem

---

<sup>67</sup> A oligarquia continua no poder por ajudas das instituições federais e não pela vontade dos maranhenses. Primeiro, o STF cassou um Governador de forma inédita para que Roseana Sarney retornasse ao poder. Depois, os Governos Lula e Dilma forçaram a manutenção de alianças estaduais com a família para continuarem sendo competitivos nas eleições. Este último caso é um ônus que os maranhenses pagam para a governabilidade do país. Uma dívida que os Governos do PT têm com os maranhenses.

que permitia o acesso à Ponta do Itaqui. (Wikipedia, pesquisado em 12/07/2013)

Evidentemente, houve nos governos seguintes e ainda nesse, outros investimentos, mas sempre num ritmo muito menor do que ocorria nos demais estados, ficando o Maranhão para trás, melhor dizendo, nunca conseguindo ir para frente. Além disso, a visão de desenvolvimento referencial das limitadas ofertas de educação esteve na contramão do que o estado sempre necessitou. Essa unidade da federação poderia, contudo, ter recebido grandes investimentos pela sua potencialidade e localização estratégica, como foi explicado na primeira parte da minha elaboração. Mas, esse grupo político, que tem tanta força em todo o país, ao que é possível inferir pela evolução de suas administrações não deu grande importância ao desenvolvimento estruturante do estado e de sua população. As duas maiores empresas que atuam nesse estado, por exemplo, Vale e Alumar<sup>68</sup>, só se localizaram ali por questões externas à Oligarquia, apesar de seu apoio para a implantação. A Alumar, uma empresa americana extremamente poluidora fora proibida de ser instalada em várias cidades do mundo e não poderia operar em ilhas, mas em São Luis encontrou “abrigo”; a Vale tinha no Porto do Itaqui a melhor saída para exportação do minério extraído em Carajás e exportado para o mundo, por ser o caminho mais curto e por ser um porto com profundidade natural para ancorar navios de grande porte, muito próximo do Canal do Panamá.

Quando ocorreram esses empreendimentos, os mesmos não se voltaram para a geração de emprego aos maranhenses, a não serem os postos de trabalho mais pesados. *Ad mirando* o Maranhão é possível compreender como o mesmo reproduziu secularmente, em alta escala, a elevadíssima concentração de renda, de poder e de conhecimento distanciando os polos e ao mesmo tempo criando ilhas em ilhas. Como é possível pensar um estado como esse, tendo dentro de si uma “Atenas Brasileira”, numa realidade em que mais de 90% da população era não escolarizada ou com baixa escolarização, se for considerado o período em que esse título era mais amplamente difundido e nacionalmente reconhecido. Evidentemente, os maranhenses falam bem, havia grandes escritores, mas não representavam o Maranhão, mas um dos mundos dentro dele. Porém, os dados revelam que é nesse pequeno mundo, constituído também por essa Atenas, que vive e para o qual governa a Oligarquia Sarney. E é com as referências desse pequeno mundo, que o ex-presidente da República legisla no

---

<sup>68</sup> Não me deterei em análises sobre o perfil poluidor e as condições de implantação desses empreendimentos.

Senado e frui na Academia Brasileira de Letras, ambiente que longe de representar a cultura deste país, representa o pequeno mundo alimentado dentro do país.

A grande maioria da população maranhense, cuja imagem real ficou parada no tempo da gravação do filme “Maranhão 66” de Glauber Rocha, só é visível enquanto eleitora, para quase nada mais, por isso, torna-se tão importante olhar com outras lupas o outro mundo real, da maioria, e isso requer repensar nesse mesmo sistema em que se vive um tipo de formação para além do horizonte, que formata a educação do mundo das minorias. E isso, não foi feito por nenhum dos governadores do Maranhão.

Pelo contrário, hoje, quando os dois mundos presentes no Maranhão necessitam urgentemente de formação profissional, produção de conhecimento para o universo do trabalho, tanto no que se refere ao atendimento das demandas de mercado quanto das necessidades de desenvolvimento em territórios pobres, o Governo do Estado continua abdicando do seu papel de executor da política educacional na modalidade de educação profissional. O Governo do Maranhão não adotou escolas de ensino médio integrado em sua rede, mesmo tendo recursos disponibilizados pelo Governo Federal e experiências como as do CEMP, implantadas por Governos Municipais. Além disso, não dialogou com municípios para oferta em parceria de cursos como os dos CEMP e EJA Profissionalizante. Esse vazio provocado por essa falta de priorização desse ente federativo torna jovens que não passam por nenhuma escola de formação e não se cadastram para busca de empregos invisíveis nos dados registrados pelo Governo Federal.

Para exemplificar essa questão da geração de emprego resgatarei, por exemplo, os dados pesquisados relativos ao trabalho na Baixada Maranhense, cujas análises do quadro brasileiro e maranhense foram realizadas em itens anteriores deste texto. De acordo com o que levantei no Cadastro Geral de Empregados do Território Campos e Lagos consegui dados dos municípios de São Bento, Penalva e Viana. Apenas desses porque são os que têm mais de 30 mil habitantes, número mínimo adotado para esse levantamento de dados. A análise foi feita também considerando os principais setores de produção do Maranhão: o extrativismo, a agricultura e a pecuária, sendo que os três são presentes na Baixada Maranhense – TCL. O extrativismo dessa região é o de origem vegetal, com a coleta e quebra do coco babaçu como uma das principais atividades realizadas por mulheres pobres.

Tabela 44 – Evolução do Emprego por setor de atividade – novembro 2011 – São Bento

SETORES	NOVEMBRO/2011				NO ANO **				EM 12 MESES ***			
	TOTAL ADMIS	TOTAL DESLIG	SALDO	VARIAC . EMPR % *	TOTAL ADMIS	TOTAL DESLIG	SALDO	VARIAC . EMPR %	TOTAL ADMIS	TOTAL DESLIG	SALDO	VARIAC . EMPR %
INDÚSTRIA DE TRANSFORMAÇÃO	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00
SERV INDUST DE UTIL PÚBLICA	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00
CONSTRUÇÃO CIVIL	0	0	0	0,00	3	4	-1	0,00	3	4	-1	0,00
COMÉRCIO	5	4	1	0,51	47	37	10	5,24	49	39	10	5,24
SERVIÇOS	3	0	3	4,35	13	4	9	13,85	14	4	10	15,62
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00
TOTAL	8	4	4	1,52	63	45	18	7,03	66	47	19	7,45

FONTE: MTE-CADASTRO GERAL DE EMPREGADOS E DESEMPREGADOS-LEI 4923/65

\* A variação mensal do emprego toma como referência o estoque do mês anterior.

\*\* Resultados acrescidos dos ajustes; a variação relativa toma como referência os estoques do mês atual e do mês de dezembro do ano t-1, ambos com ajustes.

\*\*\* Resultados acrescidos dos ajustes; a variação relativa toma como referência os estoques do mês atual e do mesmo mês do ano anterior, ambos com ajustes.

Tabela 45 – Evolução do Emprego por setor de atividade – novembro 2011 – Viana

SETORES	NOVEMBRO/2011				NO ANO **				EM 12 MESES ***			
	TOTAL ADMIS	TOTAL DESLIG	SALDO	VARIAC . EMPR % *	TOTAL ADMIS	TOTAL DESLIG	SALDO	VARIAC . EMPR %	TOTAL ADMIS	TOTAL DESLIG	SALDO	VARIAC . EMPR %
INDÚSTRIA DE TRANSFORMAÇÃO	0	0	0	0,00	2	3	-1	-100,00	2	3	-1	-100,00
SERV INDUST DE UTIL PÚBLICA	0	0	0	0,00	0	1	-1	-20,00	0	4	-4	-50,00
CONSTRUÇÃO CIVIL	0	2	-2	-3,45	60	97	-37	-43,53	60	102	-42	-46,67
COMÉRCIO	14	18	-4	-0,91	199	110	89	21,92	214	117	97	24,37
SERVIÇOS	7	0	7	5,19	30	12	18	14,06	31	13	18	14,06
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00
AGROPECUÁRIA	0	0	0	0,00	12	5	7	18,92	13	5	8	22,22
TOTAL	21	20	1	0,15	303	228	75	11,33	320	244	76	11,50

FONTE: MTE-CADASTRO GERAL DE EMPREGADOS E DESEMPREGADOS-LEI 4923/65

\* A variação mensal do emprego toma como referência o estoque do mês anterior.

\*\* Resultados acrescidos dos ajustes; a variação relativa toma como referência os estoques do mês atual e do mês de dezembro do ano t-1, ambos com ajustes.

\*\*\* Resultados acrescidos dos ajustes; a variação relativa toma como referência os estoques do mês atual e do mesmo mês do ano anterior, ambos com ajustes.

Tabela 46 – Evolução do Emprego por setor de atividade – novembro 2011 – Penalva

SETORES	NOVEMBRO/2011				NO ANO **				EM 12 MESES ***			
	TOTAL ADMIS	TOTAL DESLIG	SALDO	VARIAC . EMPR % *	TOTAL ADMIS	TOTAL DESLIG	SALDO	VARIAC . EMPR %	TOTAL ADMIS	TOTAL DESLIG	SALDO	VARIAC . EMPR %
INDÚSTRIA DE TRANSFORMAÇÃO	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00
CONSTRUÇÃO CIVIL	0	0	0	0,00	4	3	1	9,09	4	4	0	0,00
COMÉRCIO	1	2	-1	-2,13	15	7	8	20,51	15	8	7	17,50
SERVIÇOS	2	0	2	4,55	4	0	4	9,52	4	0	4	9,52
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00	0	0	0	0,00
AGROPECUÁRIA	0	0	0	0,00	0	1	-1	-100,00	0	1	-1	-100,00
TOTAL	3	2	1	0,97	23	11	12	12,90	23	13	10	10,53

FONTE: MTE-CADASTRO GERAL DE EMPREGADOS E DESEMPREGADOS-LEI 4923/65

\* A variação mensal do emprego toma como referência o estoque do mês anterior.

\*\* Resultados acrescidos dos ajustes; a variação relativa toma como referência os estoques do mês atual e do mês de dezembro do ano t-1, ambos com ajustes.

\*\*\* Resultados acrescidos dos ajustes; a variação relativa toma como referência os estoques do mês atual e do mesmo mês do ano anterior, ambos com ajustes.

Como podem ser constatados, esses dados de empregos registrados no Banco de Dados da União são insignificantes, o que pode levar a inferir algumas questões: nesse território, não existe população economicamente ativa? Não existe oferta de emprego? Caso exista população “potencialmente” economicamente ativa, onde ela se prepara para o “mundo do trabalho”? Quem pensa alternativas específicas para essa população?

No Brasil inteiro tem obras do PAC, mas ou os trabalhadores do TCL migraram para outros centros e a partir desses outros lugares estão no cadastro nacional, ou eles não existem, ou eles não estão inseridos no mercado, pois dos dados dos três municípios o que se verifica é que na área da construção civil, São Bento e Viana apresentam dados negativos e Penalva não apresenta nenhum saldo positivo. Viana e São Bento apresentam alguma variação positiva nos setores do comércio e do serviço, nenhum admitiu novos empregados no setor público, São Bento nem consta no agropecuário e Viana e Penalva aparecem com pequena variação neste último. Nenhum dos municípios proporciona dados sobre o setor industrial. O extrativismo

vegetal também não aparece, apesar do grande número de mulheres quebradeiras de coco dessa região, mas que atuam no mercado informal.

Analisei um segundo quadro de geração de emprego no território, em que também a relação entre mercado local e geração de empregos revela-se restrita, como se observa na tabela a seguir:

Tabela 47 – Empregos Gerados Território Campos e Lagos

Município	Indústria	Comércio	Serviços	Agropecuária
Arari	22	24	954	0
Cajari	0	0	9	0
Matinha	47	9	747	54
Olinda Nova do Maranhão	0	4	0	0
Palmeirândia	1	16	163	0
Pedro do Rosário	0	0	38	0
Penalva	2	8	40	0
São Bento	6	88	63	1
São João Batista	1	1	20	0
São Vicente Ferrer	3	20	405	0
Viana	20	188	666	5
Vitória do Mearim	23	488	888	16
Total	125	406	3993	76

Fonte: SNIU – Sistema Nacional de Indicadores Urbanos, 2002.

Esses dados mais antigos, de 2002, mostram um número um pouco maior de empregos gerados permitindo concluir que mesmo esses números, também não sendo tão significativos eram em maior quantidade. Por que então houve uma diminuição? Houve até geração de emprego na área industrial, provavelmente nas fabricas de cerâmica – fabricação de tijolos, que existem no território. Observando-se mais detalhadamente, a maior parte dos empregos gerados foi na área de serviços, provavelmente a partir dos concursos públicos realizados mediante as leis federais indutoras desse procedimento, nesse período. O Fundef foi um passo importante na regularização do serviço público de educação, no que se refere à qualificação e salários de professores de municípios como os do TCL.

O que fazer então com esses territórios distantes do pleno emprego formal, mas aonde existe grande potencial de transformação, a partir de atividades que o próprio lugar desperta podendo gerar emprego qualificado e indutor de trabalho que gere renda para além da subsistência na área da agricultura, pesca, pecuária? Gerar emprego ao agregar valor à agricultura familiar por meio da criação de serviços no turismo e na industrialização de

alimentos em pequenas fábricas? Construir alternativas de trabalho mediante produção cultural local? Mas também serviços e profissões que mantenham a cidade estruturada, sem necessidade de grandes empresas, mas com mão de obra qualificada para a construção civil, energia, meio ambiente, saneamento e comércio. Esse tipo de análise é importante para o meu trabalho porque o objeto para o qual desloco a lupa não está restrito à questão da gestão de projetos educativos e de arranjos territoriais para essa gestão, mas o conteúdo e o papel que uma rede como a do Portal da Educação teria (ou não) ao se propor a trabalhar em prol da educação de uma determinada região pobre do país. Certamente, a educação não transforma por si só um sistema, mas sem ela o sistema “transformado” não se sustenta política e economicamente (Pistrak, 2000), a não ser pela força das armas em um contexto de pobreza.

Mesmo sabendo que existe uma permanente luta pela hegemonia no âmbito do Estado Ampliado, na concepção gramsciana, quando políticas de educação profissional e de emprego são debatidas o olhar do país tende a se voltar apenas para o mercado de trabalho. Quando isso ocorre com a agricultura, o olhar é para o agronegócio de exportação, dificilmente são alcançadas as micropropriedades dos agricultores familiares, os pequenos quintais de famílias, tudo podendo se expandir produtivamente com orientação, projetos educativos, construção de redes, subsídios e crédito provocando os jovens a se engajarem e disseminarem ideias. Contudo, é mais fácil pensar que existem áreas para se investir com projetos estruturantes e áreas destinadas ao investimento com políticas compensatórias do que ver potencialidade de investimento estruturante em todas elas, desde que respeitadas as diferentes características. Até existem no país dois Ministérios para tratarem do setor de produção de alimentos de base primária: o Ministério da Agricultura, detentor de alto orçamento, crédito, subsídio e processos de desenvolvimento de tecnologias em instituições reconhecidamente competentes: Universidades, Embrapa, entre outras, destinado ao agronegócio; e o MDA, que apoia arranjos territoriais e a agricultura familiar, mas com baixo orçamento e órgãos de apoio a elaboração de projetos e assistência técnica recém criado no Governo Dilma, mas que não tem fôlego e agilidade para, no ritmo necessário, articular, construir redes e apoiar projetos produtivos de forma contínua, para fluxo de desenvolvimento permanente, como ocorre com o outro Ministério, do Mundo dos poucos, que ganham quase tudo, que constituem o PIB do país, ou seja, o mundo do Agronegócio, que é o Ministério da Agricultura. Esse mundo é o que determina ser o PIB mais importante do que gente.

Além disso, o fato de existir no país uma federação com mais de cinco mil entes de gestão autônomos, estruturados em três níveis diferentes (União, Estado e Município) faz com que algumas estratégias até bem intencionadas, se analisados os últimos dez anos do Governo do PT, tenha baixa efetividade na ponta, inclusive no que se refere ao investimento orçado e materializado que depende do processo organizativo e da produção já existente. Caso não haja geração nova de conhecimento e assistência técnica qualificada específica não haverá produção ampliada. Há que se superar o formato único de políticas públicas e o discurso vazio de respeito à diversidade que apenas circula em torno de si sem fazer a espiral andar.

El mundo rural es complejo y heterogéneo: no existe una única realidad rural, ni ésta es percibida de igual modo. Por tanto, la primera tarea para acercarnos al mundo rural será contrastar las distintas imágenes sociales que sobre él tenemos cada uno de nosotros y describir, aunque sea someramente, de qué mundo rural hablamos. (Tapias, 1999)

Caso o olhar não seja direcionado para cada realidade, mesmo sabendo que são necessários fundamentos mais amplos para esse foco, será negada a possibilidade de territórios se libertarem pelo desenvolvimento orgânico apesar de condições favoráveis mesmo que nem sempre óbvias. Já foi vista a riqueza e a pobreza, por exemplo, do TCL, onde vivem milhares de homens e mulheres descendentes de negros, índios e brancos com condições de produzirem mais e melhor. Para isso necessitam de terra com certificação, legalização, processos formativos e crédito. Também o ambiente geográfico é favorável, mas as redes e as políticas de escoamento e comercialização precisam ser garantidas.

#### Segundo pesquisa do Instituto Formação,

A não utilização mais intensiva dos ditos insumos, componentes do pacote tecnológico integrante da modernização conservadora, por parte dos pequenos agricultores familiares que ocupam, em condições precárias, pequenas glebas de terras, não significa que o crédito e, principalmente, os insumos fiscais não se fizeram presentes na região. A concentração da propriedade de terras como reserva de valor e a presença da pecuária de corte, em bases extensivas e semiextensivas, não permitem afirmar que o crédito esteve ausente. Seu direcionamento, entretanto, foi feito para o capital originário de outros ramos de atividade que não a agricultura familiar.

O novo padrão de acumulação, baseado principalmente na capacidade de autofinanciamento, permitiu à pecuária e à lavoura de exportação continuar se expandindo e se modernizando. Por outro lado, a região do estado não contemplada com as atividades pecuárias (por exemplo, criação de búfalo em condições de não agressão do meio ambiente) e agrícolas mais dinâmicas ficou irremediavelmente condenada ao ativismo e ao papel de transferidor de renda para outras regiões via consumo, principalmente de bens não duráveis, inclusive produtos alimentícios.

Do ponto de vista da força de trabalho, coube à Baixada Maranhense a função de fornecedora de braços para o trabalho na pecuária nos estados vizinhos, bem como contribuir para ampliar o contingente de boias frias no centro sul do Brasil. (2010)

De fato, esse território como tantos outros enfrenta obstáculos dos movimentos do agronegócio e também na própria luta dos movimentos sociais há contradições e indefinições típicas da incerteza entre o continuar mantendo as práticas tradicionais ou mesclar essas práticas tradicionais com tecnologias adequadas a cada realidade, de tal forma a melhorar a escala na agricultura familiar.

Na conquista da terra e das condições de desenvolvê-la garantindo produção em escala capaz de gerar renda maior que aquela que apenas mantém minimamente a sobrevivência do homem e mulher do campo estaria um passaporte ou chave para muitos jovens que migraram ou desejam migrar retornarem ou não saírem.

Como política pública voltada para esse horizonte os territórios de cidadania podem articular os diferentes sujeitos que nele vivem em prol de um desenvolvimento diferenciado. Mas, provavelmente isso requereria tempo, persistência, recursos e resultados. A proposta do MDA/SDT dos territórios de cidadania que visam mobilizar dirigentes públicos e diferentes sujeitos da sociedade civil na formulação de políticas é um caminho, mas nem sempre abraçado por um tempo necessário e recursos suficientes para que os resultados apareçam.

Na origem da proposta do Governo Federal os territórios têm autonomia e poder que suplantaria a mera política de um dos entes isoladamente, à medida que a definição de prioridades para a dinamização econômica e de algumas políticas públicas fossem definidas no âmbito do colegiado (CODETER) e apresentadas no PTDRS, que depois de elaborado é também homologado pelo MDA. O texto do PTDRS do TCL explicita que cabe à Federação, através dos três entes: União, Estado e Municípios fazer acontecer essa política, com o envolvimento da sociedade civil, de tal modo que a dimensão político-institucional dialogue com as demais dimensões desse Plano. A condução desse diálogo depende da capacidade das organizações territoriais realizarem uma gestão participativa e verdadeiramente democrática, mas também do Governo Federal respeitar as deliberações e contribuir com a agilidade dos processos.

Essa compreensão se dá a partir de uma perspectiva de análise das conjunturas, em que se produzem e reproduzem as condições objetivas e subjetivas e das quais resultam o

desenvolvimento ou o não desenvolvimento local, que são como balizas teóricas para a concepção, elaboração e execução dos projetos estruturantes e de consolidação de circuitos produtivos e combate à pobreza, cujo objetivo principal é promover uma articulação ética, capaz de desencadear um processo de transformação da realidade econômica, social e cultural de cada município de sua área de abrangência promovendo justiça social e distribuição de renda.

Para esse conjunto de ações é fundamental distinguir a concepção de desenvolvimento para os dois mundos, uma prevalecente no circuito do capitalismo em nível mundial, e outra concepção alternativa a essa, que se deriva de um quadro de referências, no qual é considerada a transformação social a partir das possibilidades do estabelecimento de estratégias de superação das formas hegemônicas de produção, comercialização e de estabelecimento das relações sociais de produção, marcadas pelo desequilíbrio existente na relação capital-trabalho em fragmentos dessa sociedade capitalista.

Nesse sentido experiências como as do CEMP e da EJA são importantes exemplos da materialização de políticas educacionais voltadas para a formação de jovens que podem, a partir de sua realidade, estudando-a, aprofundando-a, transformá-la continuamente em um processo de formação de cidadãos e trabalhadores iniciado na escola e continuado na comunidade e território onde está inserida a instituição educacional, como campo de aplicação de conhecimento apreendido e permanentemente transformado e melhorado.

O educador que trabalha nesses espaços media o diálogo entre a realidade e a ciência ressignificando aquela, a partir desta. Independentemente de qual seja seu *lócus* de trabalho, não precisa negar as diferenças de saberes existentes, mas consciente delas, deve trabalhar para que as mesmas não se transformem em desigualdades, deficiências, mas em possibilidades de com eles desenvolver os locais que precisam ser desenvolvidos. Para Freire, a diferença de saberes entre educando e educador permite a troca ou o diálogo e a problematização da realidade em que vive, permite-lhe melhor vê-la para transformá-la. Dialogar, não significa meramente que um irá apreender do outro. Mas, significa que o conhecimento de um estimulará a criação do conhecimento pelo outro. Isso poderá ocorrer dentro da escola, mas também no momento em que estudantes e professores estejam, por exemplo, numa propriedade rural ou numa área *a priori* sem nenhuma condição de gerar alguma solução, laboratórios importantes para a investigação, experimentação e descobertas

transformadoras de vidas.

Essa forma de ver o mundo e de organizar os processos formativos dos trabalhadores por outra via que não seja apenas a da exigência de mão de obra pelo mercado num sistema capitalista tem pouco espaço, apesar de contribuições como a de Freire e Pistrak, para a pedagogia mundial. O que predomina é a educação bancária descolada de uma análise crítica da realidade. Ampliou-se esse modelo com a globalização da oferta da educação à distância e mesmo com a educação presencial, num contexto mundial em que os sistemas educacionais genericamente ampliaram a oferta da educação sem, contudo elevar a sua qualidade.

Quase na mesma medida dessa universalização, dos mais pobres aos mais ricos, são milhões de pessoas passando por sistemas que isolam quem estuda das bases do mundo real, da argamassa que sustenta as bases do capitalismo, sistema econômico que se espalhou por todos os continentes com a face mais perversa da financeirização e desvalorização do emprego. Neste caso, havendo deslocamento de indústria para regiões com baixos salários e pouca garantia de direitos dos trabalhadores e convite aos trabalhadores do campo para irem usufruir das benesses da cidade, deixando a riqueza das terras para o agronegócio explorar, concentrando seus resultados em pouquíssimas mãos. O que essa história revela se expandindo nesse modelo econômico e gerando o modelo de educação vigente são as vantagens de um mercado que seduz e alimenta sonhos individuais (mesmo para os sonháticos verdes), superficiais, daqueles educandos que estão em salas de aulas e que desconhecem ideias que alimentam as lutas cotidianas, mas que passam a ser os ativistas modernos no facebook e nas manifestações estratégicas, articuladas também pelo grande capital camuflado, muito mais para desestabilização de cenários desfavoráveis para seu crescimento, do que para lutas voltadas para transformação de realidades injustas.

Toda essa reflexão sobre a relação da educação libertadora com a construção de um mundo mais inclusivo e solidário é importante porque fortalece o pensamento de que essa educação se insere em uma estratégia global de ação política focando outro horizonte, para além do atual, que doutrina e subsidia as instituições vigentes num mundo capitalista. Para além dos horizontes está outra realidade que requer lutas permanentes, daí a necessidade de uma educação que possibilite a inserção no âmbito dessas lutas, que também fazem parte da aplicação do conhecimento que precisa ser aprendido nas escolas.

Quando Freire fala em valorização do conhecimento do educando, não está dizendo que esse educando deve permanecer com o conhecimento que já tem e nada mais deve ser apreendido. O que ele defende é a *didiscência*, conceito que expressa a mutualidade inseparável entre educador e educando no processo de ensinar-aprender. Nos processos educativos há *didiscentes*—sujeitos do processo ensino-aprendizagem. (Freire, 1966). Com a afirmação de que o conhecimento do desconhecido ocorre a partir do já conhecido, Freire quis dizer que só se pode compreender o novo a partir daquilo que já se conhece de preferência mediante a *didiscência*. No caso do conhecimento do docente ser vazio de perspectivas de um mundo mais justo e mesmo de conteúdos mais consistentes sobre as ciências de uma forma geral, ele terá menos do que pensa a contribuir com o discente, que por outro lado, vai aprender na internet os conhecimentos para sua vida. E nesse espaço há de tudo. Porém essa inspiração freireana faz pensar, ao voltar o olhar para territórios rurais, que o conhecimento que o trabalhador já dispõe é importante, mas poderá ser expandido e essa expansão de saber refletirá em enriquecimento de suas práticas de trabalho.

Apesar de essa reflexão ser condição para uma prática libertadora para a vida e para o trabalho, a definição de que conteúdos trabalhar e de como trabalhá-los não se pode limitar na educação a apenas o conteúdo significativo para o educando e à postura democrática do educador, mas também à forma como este poderá articular novas sínteses e instigar construções que reverberem projetos e ações voltados para o desenvolvimento sociocultural e econômico-social. Por essa razão, Freire insistiu na interdisciplinaridade como estratégia de se relacionar os diversos conteúdos para que aconteça um processo de aprendizagem construtivo. Como trabalhou no início de suas elaborações teóricas e por anos consecutivos aplicando seus conhecimentos na educação de jovens e adultos, onde existem muitos educadores com um processo formativo mais elementar, apesar de rico do ponto de vista político e metodológico, essa interdisciplinaridade ficou quase sempre restrita a uma forma simplificada conhecida como tema gerador, que possibilita o planejamento de temas contextualizados por meio dos quais são planejados todos os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Problematização e interdisciplinaridade (alguns conhecem apenas como tema gerador na abordagem mais simplificada) são dois pilares do pensamento metodológico de Freire. Os conhecimentos do educando são ponto de partida, mas é o conteúdo ampliado, que deve ser

problematizado, o meio para chegar a um fim constituído pelos processos de emancipação provocados pelo conhecimento construído e aplicado na realidade circundante. O educador não precisa negar as diferenças do conhecimento existente entre aquele que ele mesmo detém, enquanto profissional qualificado e habilitado para exercer sua profissão e aquele que o educando leva para o ambiente de aprendizagem. Pelo contrário, consciente dessas diferenças deve trabalhar para que as mesmas não se transformem em limites de aprendizagem, mas em conteúdos referenciais, degraus importantes para novas sínteses resultantes do diálogo contínuo. Essa é a relação amorosa que não significa meramente que um irá aprender do outro, mas, significa que o conhecimento de um estimulará a criação do conhecimento do outro. “O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (...) é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. (Freire, 1985, p. 52)

A interdisciplinaridade em Freire não nasce do acaso, mas da importância que dava para o fato de ser necessário o entendimento da totalidade em que se vive, ou seja, o mundo circundante - com suas variáveis e “peripécias”, e de essa totalidade permanecer integrada durante os estudos e reflexões, isso porque, apesar de cada homem e mulher se dedicar a questões específicas em sua vida profissional, apenas para dar um exemplo de uma das dimensões de sua vida, na busca por satisfazerem suas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética estabelecem as mais diversas relações com os conteúdos existentes.

A sociedade para Freire é um todo, com especificidades e não fragmentos que se juntam constituindo uma realidade “*franksteiniana*”. A sua fragmentação, presente nas disciplinas diversas tem intenção desmobilizadora e por isso é a concepção predominante em nossa sociedade expressando as formas dominantes de relações sociais: fragmentária, abstrata, linear e fenomênica. A fragmentação dos conteúdos reduz a concepção de história, de realidade e do próprio ser social à arbitrária e parcial concepção burguesa. Os interesses particulares da classe dominante aparecem como os interesses universais e eternamente válidos para todos.

Nesse sentido, uma prática interdisciplinar precisa enfrentar os limites e obstáculos gerados pela fragmentação do saber, decorrente da organização estanque dos conteúdos e da

descontextualização dos mesmos. Na interdisciplinaridade, as matérias escolares devem interagir, estabelecer relações entre si, em um processo unitário, que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. A totalidade do conhecimento a partir de uma temática específica vai se estendendo à medida que essa temática é problematizada em suas diversas possibilidades. Assim, o conteúdo torna-se síntese e ao mesmo tempo reverbera para a totalidade circundante movimentando-a, deslocando de uma situação a outra. Nesse sentido, a problematização “(...)é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato (...)”. (Freire, 1985, p. 83)

O limite mais sério para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar situa-se de um lado, na predominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador, de outro, nas condições de trabalho a que está submetido. A especialização na formação e o pragmatismo e ativismo que imperam no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e em forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar.

O exercício da prática interdisciplinar requer um educador crítico, que questiona o saber arbitrário pronto, desvinculado da realidade; que saiba estabelecer relações do conteúdo trabalhado com outras áreas de conhecimento; que tenha prática de pesquisa e de sistematização de ideias. Voltar-se para a realidade com esse conteúdo interdisciplinar que precisa ser problematizado no âmbito de uma educação que liberte os oprimidos “significa *ad-mirar* a realidade em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desde o “interior”, separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da situação dessa realidade” (Freire, 1985, p. 60), chão e horizonte do conhecimento a ser aprendido e aplicado.

A rigor, a busca pela construção dessa educação crítica e emancipadora, presente tanto em Freire como em Pistrak está articulada com a luta por uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais humana. O que vai diferenciá-la da pedagogia tradicional, do ponto de vista do conteúdo, é que esse conhecimento deve ser significativo e ter relevância social, no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade melhor para todos os homens com o entendimento de que conhecimento e conscientização precisam estar interligados, inter-relacionados e experimentados.

Para obter resultados positivos em termos de organização científica do trabalho, é necessário, entre nós, incentivar as próprias massas trabalhadoras,

na maior medida possível, a assimilar e a levar à prática as ideias compreendidas sob o nome de organização científica do trabalho. (Pistrak, 2000, p.98)

Nesse sentido, a experiência desenvolvida no TCL, por esse conjunto de secretários de educação articulados no Portal da Educação sinaliza perspectivas e concretização de alternativas de arranjos, redes e projetos educativos fomentadores de desenvolvimento possíveis de serem reaplicadas em outras escalas e em outras realidades similares, ou, dependendo das adequações e contextualizações, em realidades diversas. Ainda em relação a educação, Pistrak defende que

1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.
2. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente.
3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções. (2000, p. 90)

Analisando essas prescrições de Pistrak é possível compreender o grande valor do que o Portal da Educação realizou no TCL ao implantar os Centros de Ensino Médio e Educação Profissional. No projeto dos CEMP, mesmo sem ter sido consultado esse autor russo, como referência inicial estava a crença do Portal da Educação de que outra escola de ensino médio e educação profissional deveria ser implantada com a clareza do seu papel de formulador de políticas educacionais para os humanos, sujeitos que requerem cidadania e que vivem na sua área de atuação, independente da idade.

Propõe-se formar homens susceptíveis de exercer o emprego de auxiliar ou de ajudante. Será que é necessária uma especialização teórica para isto? Não! Mas, sim, a capacidade de executar de fato o trabalho. Uma capacidade deste tipo pode ser adquirida apenas na prática do trabalho verdadeiro, na ambiência da vida real. (Pistrak, 2000, p. 90-91)

O Portal da Educação quando foi criado não imaginava que desenvolveria uma ação para além de sua tarefa de discutir a educação infantil e o ensino fundamental dos sistemas municipais. Um caminho foi percorrido para chegar a esse ponto. Uma das minhas hipóteses era de que uma rede como o Portal nasce de forma induzida, sobretudo nas últimas duas décadas, por políticas ou programas federais. Com as mudanças de administrações, alguns programas também mudam a cada novo mandato, quando novos grupos políticos assumem os comandos do poder executivo, o que frequentemente gera descontinuidade, inclusive na

forma de estruturação de arranjos setoriais e intersetoriais, em unidades federadas ou em áreas territorializadas.

Que fatos permitem então que uma rede como o Portal da Educação tenha sobrevivido para além da fronteira dos governos indutores mesmo quando os programas que as fomentaram não mais estavam sendo executados?

Essa rede de secretários de educação no interior do Maranhão pelo que foi confirmado pela pesquisa de campo foi inicialmente induzida pelo Ministério da Educação como estratégia de organização das secretarias de educação em polos para a oferta da formação continuada aos professores, via conteúdos e estratégias dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação.

A origem da história do Portal coincide com o momento em que secretários de educação da Baixada Maranhense estavam em encontro da UNDIME – MA, no ano de 2000, quando a representante do Ministério da Educação apresentou no estado o Programa PCN em Ação, da Secretaria de Ensino Fundamental/Departamento de Política Educacional no MEC para todos os secretários presentes. Naquela oportunidade, três secretários desejaram protagonizar a articulação de polos de PCN na Baixada Maranhense: o Secretário de Educação de Viana (Carlos Augusto Furtado Cidreira); a Secretária de Educação de Penalva (Ana Lucia Maria Gama) e o Secretário de Educação de São Bento (Carlos Nerval S. Moreira).<sup>69</sup>

Houve a proposta por parte da coordenadora do PCN em Ação do MEC de se constituírem dois polos, com Viana e São Bento sendo sedes, ou apenas um. Os secretários de educação da Baixada que estavam inicialmente interessados se reuniram e decidiram criar um único polo, mas diferenciado, com atuação para além dos PCN em Ação.

Eles, então se articularam no Portal da Educação e lá permaneceram também quando passaram a ser ex-secretários de educação, com o objetivo de manterem um fórum permanente (e continuamente ampliado pelos ex e novos secretários) de debates e definições de diretrizes básicas de funcionamento das redes públicas de ensino e, em 2003, definiram que também essa articulação se dedicaria ao planejamento de ações intersetoriais e territoriais, concebidas no âmbito do TCL. Crescia assim uma organização na Baixada Maranhense diferente das existentes no país, tanto no que se refere a polos de secretarias de

---

<sup>69</sup> Registros da Coordenadora do PCN em Ação no Maranhão.

educação como aos diversos consórcios temáticos. O Portal se estruturava e desenvolvia suas ações voltadas para pensar políticas de educação integradas com outras áreas da administração pública, para além do que estava restrito na LDB enquanto sua tarefa e para além dos paradigmas educacionais adotados na organização de propostas para o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Assim foram implantados na Baixada os CEMP, sob a coordenação do Portal da Educação, como forma de contribuir para a construção de jovens pensadores e aplicadores de conhecimentos para o desenvolvimento territorial. “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. (Gramsci, 1982, p. 9)

Essa tomada de atitude ocorreu no momento em que outra ação indutora, de organização exógena ocorreu através do Instituto Formação. Essa associação de São Luis propunha ao Portal ações de planejamento da educação territorial que provocam desenvolvimento local; de fora da Baixada o Formação também alimentou pontes para o diálogo do Portal, em nível territorial, e das Secretarias, em nível de cada município, com as organizações juvenis articuladas em Fóruns da Juventude e vice versa.

A ideia ao longo do texto foi refletir de forma problematizada sobre o que tem sido preconizado na política educacional brasileira, de modo a destacar elementos como: pertinência, críticas, exequibilidade / impraticidade, acessibilidade / aceitabilidade, para neste capítulo final provar ou não a partir dos contextos internacional, nacional e territorial o quanto a articulação do Portal da Educação pode significar para a política brasileira do ponto de vista de sua importância, exequibilidade, formas de hierarquização entre os entes federativos e grau de compatibilidade com realidades diferenciadas.

Uma questão muitas vezes feita ao Instituto Formação e ao Portal da Educação foi sobre as razões de apoiarem Ensino Médio ofertado em nível municipal, em cidades que não tinham garantido às crianças a universalização da Educação Infantil e em cujo território era possível encontrar crianças no trabalho infantil e fora das escolas, sobretudo pensando que a Educação Infantil é o único nível da Educação Básica que não se recupera nos momentos posteriores da vida da pessoa.

Nunca deixamos de lado a Educação Infantil, mas sabíamos que isso ocorreria na ação federativa pelas diretrizes nacionais e conduzimos nesse sentido tudo o que estava em nosso alcance para ampliar a oferta tanto da Educação Infantil quanto continuar matriculando no Ensino Fundamental. Enquanto isso, nós também planejávamos e ofertávamos o Ensino Médio Profissionalizante porque era uma necessidade estruturante para os jovens e nosso território. (Bianka Pereira, Portal da Educação, 2012)

Para o Instituto Formação, uma organização militante pela educação pública, consciente da importância da Educação Infantil, propor que secretarias de educação municipais se dedicassem ao Ensino Médio e EJA na modalidade profissionalizante era a solução que víamos para cuja realidade nenhum outro dirigente, dos demais entes, se movia. Sabíamos que os educadores brasileiros cuidavam da luta pela universalização da Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas que ninguém estava cuidando da educação de jovens maranhenses invisibilizados, que sem alternativas estavam permanecendo em trabalhos análogo à escravidão, como ocorreu com seus antepassados escravizados. Para eles teria que ter outro horizonte e para isso seria necessária outra educação. E o Instituto Formação acreditava (e acredita) que essa outra educação seria melhor ofertada em nível municipal, se planejada em nível territorial. Para nós, o Estado enquanto ente é o mais distante da população, até mesmo do que a União. Defendemos, inclusive, que as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Médio Profissionalizante e a modalidade EJA Profissionalizante sejam ofertados numa ação cooperativa do Município com a União, com os professores com carreira federal, ficando o Estado com todo o nível Fundamental e o Ensino Médio propedêutico, que são aqueles níveis que menos requerem o chão municipal, mas uma consistente base de línguas, ciências e matemática. Nesses níveis/etapas, até é possível (não é adequado do ponto de vista de Freire) fechar-se dentro da escola ou de um laboratório, mas os demais não. Na Educação Infantil e na Educação Profissional precisa haver interação com a cidade, com o país. (Instituto Formação, 2013)

A partir da constituição do Portal da Educação e de seus desdobramentos e planos de ação ampliados para o nível do planejamento territorial, a hipótese da pesquisa comprovou que é possível, num nível intermediário de gestão da política pública de educação ser gerada uma perspectiva de administração pública mais integrada e de efetiva colaboração, em nível territorial, não apenas intra, mas intersetorial.

A comprovação dessa hipótese motiva a continuar acompanhando essa experiência e a propor outras similares, pois ela, potencialmente, recoloca o debate sobre cinco dilemas educacionais, que mesmo com possibilidades diversas em termos de materialização, continuam: a) da autonomia das escolas, como unidade de gestão e planejamento, sem que disponham dos recursos necessários para o exercício pleno dessa autonomia; b) da municipalização da educação, como mecanismo político e administrativo de descentralização do sistema de educação nacional para o ente federado que não tem uma configuração homogênea no território nacional e carece de capacidade para efetivar a maioria das ações de garantia dos direitos dos cidadãos, mas que é aquele que está mais próximo do cidadão e cujos órgãos e estruturas são excelentes campos de estágio e de experimentação em propostas de

Ensino Médio Integrado ou de EJA Profissionalizante; c) da distância do Estado, enquanto ente federativo, dos cidadãos e das unidades de ensino, o que faz, por exemplo, que uma escola com problemas localizada distante do órgão de gestão estadual tenha dificuldade de agilizar soluções necessárias que não estão ao alcance do dirigente/gestor escolar; d) da relação entre os entes federativos, que se constitui num dos problemas reais na desejada construção de um sistema nacional de educação; do foco da educação profissional circunscrito no âmbito das demandas de mercado e dos nichos de produção e comercialização em alta escala.

Nesta conclusão, um aspecto precisa ser enfatizado: os secretários de educação do TCL, articulados no Portal da Educação desde o ano de 2000, têm trabalhado articuladamente com o objetivo de juntos encontrarem saídas para os baixos índices de qualidade e de aprendizagem na educação desse território, mas também para o desenvolvimento do mesmo. Apesar de todos os desafios acima citados, nessa região também foram buscadas soluções e demonstradas possibilidades. No âmbito do Conjunto Integrado de Projetos (CIP Jovem Cidadão), desenvolvido territorialmente de forma sistemática sob a coordenação do Instituto Formação, Portal da Educação e Fóruns da Juventude foram estrategicamente implantados projetos para garantir o êxito do sonhado, as seguintes estratégias:

a) políticas públicas territoriais/ municipais – fim (estruturação do conhecimento voltado para o mundo dos “invisíveis”):

- *Centro de Ensino Médio e Profissionalizante;*
- *EJA Profissionalizante;*

b) programas estratégicos – meios (mobilização e formação política):

- *Programa de Formação de Dirigentes Municipais;*
- *Programa de Formação de Professores para o Ensino Médio/Educação Profissional.*
- *Programa de Formação Política da Juventude;*
- *Programa de Formação de professores e jovens na área da Arte e Cultura.*
- *Programa de Formação de professores e jovens na área da Educação Física, Esportes e Lazer.*
- *Programa de Formação de jovens em Comunicação Educativa*

b) programas estratégicos – suporte (redes e subsídios):

- *Fortalecimento do Portal da Educação;*
- *Criação dos Fóruns da Juventude;*
- *Criação da Rede de jovens Comunicadores;*
- *Fundo de apoio às Organizações Juvenis;*
- *Incubadoras de Projetos*

Há estratégias que precederam outras e foram indispensáveis na estruturação de algumas delas. Como foram importantes para ações como discussão dos Planos Plurianuais, Conferências de Educação e Audiências Públicas sobre temáticas territoriais (2004 a 2009). Para aprofundar mudanças nesse quadro, além da consolidação das articulações em nível local – Portal da Educação, Porteira da Agricultura, Fóruns da Juventude, ADS, Instituto Baixada, entre outras foram nesse período implantadas práticas de planejamento integrado de ações voltadas para a articulação dos diferentes órgãos municipais e regionais e das organizações da sociedade civil no território. No momento que esse planejamento coletivo enfraqueceu com a saída mais ativa do Instituto Formação e de outros apoiadores exógenos e passou a ser assumido de forma mais ativa pela ADS e CODETER as estruturas (CEMP e EJA Profissionalizante) diminuíram a sua abrangência, apesar das organizações continuarem em funcionamento no TCL.

É possível concluir que isso ocorreu, de um lado, porque as prioridades do MDA, cuja política orienta as ações do CODETER caminham provavelmente para o mesmo ponto, mas com algumas estratégias e ritmo diferentes do pautado e liderado pelo conjunto das organizações Portal da Educação, Instituto Formação, Fóruns da Juventude, ADS e Porteira da Agricultura; isso somado ao fato de o Governo Estadual não ter apoiado os municípios no projeto educativo dos CEMP, por não considerar esse modelo de escola relevante.

Para finalizar, explico minha tese, mediante tudo o que elaborei até o momento, de que o Portal da Educação pode ser um modelo de articulação territorial a ser implantado em outras partes do país e do mundo, contribuindo não apenas para execução de políticas públicas atuais na área da educação, como para planejamento de políticas educacionais específicas voltadas para particularidades locais com o objetivo de, mesmo em territórios pobres criar condições de movimentação, desde que compreendido que a todos é necessário garantir o direito a uma vida digna, a um mundo melhor e se não é possível numa sociedade capitalista

criar condições adequadas universais e nem mesmo mudar essa sociedade de forma mais radical, que seja criado dentro dessa realidade outras referências, que suplantem as imposições oligárquicas e do mercado, para além dessa sociedade, mas também no interior da mesma, aplicáveis nela, de modo a contemplar quem nos dias de hoje vive e merece viver com dignidade.

Figura 40 – Circuito contínuo – criação do Portal – gestão compartilhada e resultados

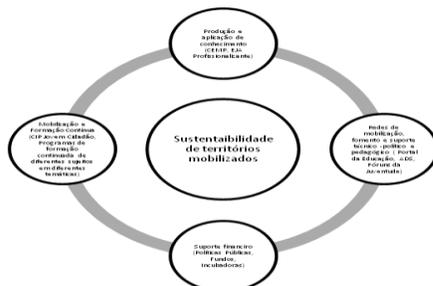


Fonte: Elaboração para esta tese.

Parece claro que nenhum projeto é em si autossustentável em nenhum dos “dois mundos”. Uma empresa, por exemplo, para se autossustentar não necessita apenas do mercado com as condições adequadas de produção e venda, oferta e demanda. Mas, requer de forma contínua de Pesquisa e Tecnologias (Universidades, Laboratórios, Institutos), Assistência Técnica (Universidades, Consultorias, Embrapa – para o Agro e Agribusiness), Financiamento (Bancos, Fundos) e Redes (as diversas Confederações, Federações etc).

Da mesma forma, isso ocorre para a autossustentabilidade de um território mobilizado ou de um pequeno empreendimento. Necessitam de um conjunto contínuo de suporte constituído pelo que denomino de Circuito Dinamizador que provoca um movimento dialético de retroalimentação como mostrado na figura 41.

Figura 41 – Circuito Dinamizador no TCL



Fonte: Elaboração para esta tese

Tudo o que foi argumentado até o momento me permite concluir dizendo que na

realidade maranhense os invisíveis não são vistos porque em uma sociedade capitalista que não implantou o Estado do Bem Estar Social só é produzido conhecimento na medida de sua necessidade e exigência de qualidade requerida para a produção e reprodução do capital, pois o contrário provocaria sua superação, não importando aos seus comandantes o destino dos “descartáveis”; e também, porque em uma sociedade capitalista como a maranhense, dominada por uma oligarquia conservadora e de direita há meio século, os mesmos trabalhadores “descartáveis” pelo sistema econômico vigente são como marionetes, considerados fieis cabos eleitorais. Felizmente, a sociedade é dinâmica e homens e mulheres de todas as idades, sujeitos da história camuflados, cada vez mais surgem reivindicando seus lugares como donos de seu destino e reinventando suas histórias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABONG. ONGs, identidade e desafios atuais. Cadernos ABONG, nº 27, maio, 2000.

ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. Educação e Sociedade, vol.26,n.92,p.841-858, Especial-out. 2005

AGÊNCIA BRASIL. Maior percentual de pessoas na extrema pobreza.. Disponível em: [www. agencia brasil.ebc.com.br/.../maior-percentual-de-pessoas-na-extrema](http://www.agenciabrasil.ebc.com.br/.../maior-percentual-de-pessoas-na-extrema). Acesso em: 20 out 2011.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. As parcerias entre Prefeituras Paulistas e o Setor Privado na Política Educacional: expressão de simbiose?. In: Educação e Sociedade, Campinas, V. 33, N. 119, p. 533-349, abr-jun. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>

ALÍPIO, José Goulart. Os Quilombos, Revista Brasileira de Cultura, vol. 6. Brazil Site. Maranhão. Disponível em: <http://www.brazilsite.com.br/brasil/ estados/maranhao.htm>. Acesso em: 30/10.

ALONSO, L. E. (1999): Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial, Editorial Trotta, Madrid, p. 213-255.

ALONSO, Myrtes. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo, 1976. DIFEL/EDUC.

ANPUH. Terra e Poder. In Revista Brasileira de História, n. 12. São Paulo, Marco Zero, 1986.

ARELARO, L.R.G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n.92, p.1039-1066, Especial, out.2005.

\_\_\_\_\_. & GIL, Juca. Contra a Municipalização do Ensino à Brasileira. In: Juca Gil. (Org.). Educação Municipal - experiências de políticas democráticas. 1 ed. Ubatuba - SP: Estação Palavra, 2004, v. I, p. 15-45.

\_\_\_\_\_. & CABRAL, M. R. M. Paulo Freire: A Atualidade de um Pensamento Dialógico. In Revista Educação, Série: História da Pedagogia, n. 4, São Paulo, Segmento, 2011, p. 44-53.

\_\_\_\_\_. & VALENTE, I. . Educação e Políticas Públicas. 1. ed. São Paulo: Editora Xamã, 2002. 32 p.

\_\_\_\_\_. A descentralização na Lei 5692/71. Coerência ou contradição?, São Paulo, PUC-SP, Dissertação de Mestrado, 1980.

\_\_\_\_\_. Analisando a municipalização do ensino. ANDE, Ano 7. n. 13, 1988.

\_\_\_\_\_. Política de fundos na educação: duas posições. In: Maria José Rocha Lima; Maria do Rosário de Almeida; Vital Didonet. (Org.). FUNDEB - Dilemas e Perspectivas. 1 ed. Brasília - DF: Edição Independente, 2005, v. I, p. 53-65.

\_\_\_\_\_. Progressão Continuada x Promoção Automática - E a qualidade de ensino? . 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 32 p.

ARROYO, Miguel G. Administração da Educação, poder e participação. Educação e Sociedade. Ano I, n. 2, jan/1979. Campinas. CEDES.

BRAZIL SITE. Maranhão. Disponível em: <http://www.brazilsite.com.br/brasil/estados/maranhao.htm>, Acesso em: 30 out.. Às 23:00 horas.

BRASIL. INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Brasília: INEP, 2009. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27/12/1961.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de Outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. (Constituição 1988). Emenda Constitucional nº.14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13/09/1996. (1996a).

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996. (1996b).

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o FUNDEF, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26/12/1996. (1996c).

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10/01/2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 24/2004, de 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em 30/03/2011.(2004a).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ampliação do ensino fundamental pra nove anos: Relatório do Programa. Brasília: MEC/SEB, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº.06/2005, de 8 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14/07/2005. (2005b).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº.3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08/08/2005.(2005c).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº18/2005, de 15 de Setembro de 2005. Orientações para matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 32, e 87 da Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07/10/2005.(2005d).

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 11.494, de 20/06/2007. Regulamenta o FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996,

10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21/06/2007. (2007a).

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 5.692/1971.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 45/1972.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 2.208/1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer do CNE/CEB nº 15/1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução do CNE/CEB nº 3/1998, que analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer do CNE/CEB nº 16/1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/1999, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer do CNE/CEB nº 11/2000 – sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução da CEB/CNE nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 10.172/2001 – que resgata no PNE o conteúdo referente ao Ensino médio, EJA, Educação Tecnológica e Formação Profissional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 35/2003, sobre a organização e a realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 39/2004, sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 à educação profissional técnica de nível médio e ao ensino médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2004, sobre Diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio curricular supervisionado de alunos da educação profissional e do ensino médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais conformando-as às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB/CNE nº 4/2005, sobre novo dispositivo na Resolução CNE/CEB nº 1/2005 para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio em relação às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2005, que inclui a educação de jovens e adultos, prevista no Decreto nº

5.478/2005, como alternativa para a oferta da educação profissional técnica de nível médio de forma integrada com o ensino médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 5.478/2005 e Decreto nº 5.840/2006– sobre o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2006, que altera o art. 10º da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, na qual se instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que trata da inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília, MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília, MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base. Brasília, 2006a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conferência Nacional de educação profissional e tecnológica. Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social. Roteiro para debate nas Conferências Estaduais preparatórias à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF: 13 de junho de 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização. Brasília: MEC/mimeo, 2006c.14

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2004. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf) >. Acesso 19.07.2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Seminário nacional de educação profissional. Concepções, experiências, problemas e propostas/documento base. Brasília: MEC, 2003. Disponível em <http://www.bvseps.epsjv.fiocruz.br/html/pt/seminarioeducacaoprofissional.htm>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF/DPE. Rede de Formadores – Maranhão. Plano de Acompanhamento do Polo de Viana. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF/DPE. Rede de Formadores – Maranhão. Programa de Formação Continuada de Professores "PCN em Ação". Polo de Viana. 2002

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF/DPE. Rede de Formadores – Maranhão. Programa PCN em Ação Primeira reunião de acompanhamento do polo de Viana. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF/DPE. Rede de Formadores – Maranhão. PCN em Ação – São Luís/MA. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/MA199911-01.pdf>. Acessado em junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF/DPE. Rede de Formadores – Maranhão. Reunião em Imperatriz – preparação da 1ª e 2ª fase do Programa de Formação Continuada de Professores – PCN em Ação. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/MA200008-02.pdf>. Acessado em junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF/DPE. Rede de Formadores – Maranhão. Eventos Agendados para o mês de março 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Agenda032002.pdf>. Acessado em agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF/DPE. Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação de 1ª a 4ª, 5ª a 8ª séries e Ensino Médio. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em maio de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação - 1ª a 4ª séries. Disponível em : <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn1a4.asp>. Acessado em maio de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação - 5ª a 8ª séries. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp>. Acessado em maio de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação - Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=255>. Acessado em maio de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais em

Ação - Ensino Médio. Orientações complementares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=408&Itemid=394>. Acessado em maio de 2011.

\_\_\_\_\_.MDS. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar>, Acesso: em 01.11.2011.

BRUNO, L E. N. B. Gestão da Educação: onde procurar o democrático?. In: Oliveira, D.A.; Rosar, M.F.F.. (Org.). Política e Gestão da Educação. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v. I, p. 17-38.

BRUNO, L E. N. B. A heterodoxia no pensamento de Maurício Tragtenberg. In: Dóris Acciolly e Silva; Sonia Marresch. (Org.). Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Humanas. 1ª ed. São Paulo: UNESP, 2002, v. , p. -.

\_\_\_\_\_. Gestores: a prática de uma classe no vácuo de uma teoria. In: Lúcia Bruno; Cleusa Saccardo. (Org.). Organização, Trabalho e Tecnologia. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1986, v. 1, p. 115-149.

\_\_\_\_\_. Reorganização Econômica, Reforma do Estado e Educação. In: Hidalgo, A.M.; Silva I.L.F..(Org.). Educação e Estado. 1ª ed. Londrina: Ed.Universidade Estadual de Londrina, 2001, v. I, p. 7-25

CABALLERO, E.G.; RAMOS, E. L. V. ; CABALLERO, J. M. G.; GÓMEZ, M. T. G. G. Between Symbols and Meanings: Development, Social Networks and Identities in the Cross-Border Areas of Spain and Portugal. Transforming Researching Communities. Sevilla, España. Dialogos Red. Vol. 11. 2010. Pag. 117-126

CABRAL, Maria Regina Martins. Educação Popular de Trabalhadores Jovens e Adultos: processos de alfabetização e de formação profissional. São Luis, Central dos Livros. 2008.

\_\_\_\_\_. Experiências de Ensino Médio Integrado: Centro de Ensino Médio e Educação Profissional (CEMP) p. 139-162. In: REGATTIERI, et al. (org.). Ensino médio e educação profissional: desafios da integração. 2.ed, Brasília: UNESCO, 2010. 270 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192356por.pdf>

\_\_\_\_\_. (org.) Caderno do Professor: textos para reflexão – Construindo o novo currículo da SEMED, no 2, São Luís, SEMED, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação Popular no Brasil – da década de 50 aos dias atuais. Cadernos de Extensão. Ano IV, n. 05, Curitiba, Universidade Federal do Paraná – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura Março de 1998..

\_\_\_\_\_. Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos do Itaqui Bacanga – Formando sujeitos. Caderno Educação e Sociedade, UNIJUI – IJUI, 1995

\_\_\_\_\_. A construção do saber pelo professor: um processo permanente. Caderno do Professor. , v.1, 1997.

\_\_\_\_\_. Concepções de participação popular na educação. Boletim da RAAAB. p.3 - 4, 1995.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o plano nacional de alfabetização e cidadania. Boletim da RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. p.5 - 6, 1995.

\_\_\_\_\_. & ROSAR, Maria de Fatima Felix. Construindo com os jovens um novo ensino médio e educação profissional na região dos lagos- Baixada Maranhense. In Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado, no 1, Editora Central dos Livros, São Luis, 2005.

\_\_\_\_\_; ROSAR, M. F. F. Educação para o Desenvolvimento do Território dos Campos e Lagos Maranhenses - Experiência dos Centros de Ensino Médio e Educação Profissionalizante. Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado. , v.3, p.119 - 146, 2008.

\_\_\_\_\_. & ROSAR, Maria de Fatima Felix (org.). Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão. Editora Central dos Livros, São Luís, 2004.

\_\_\_\_\_. & ROSAR, Maria de Fatima Felix (org.). Projeto Jovem Cidadão. Editora Central dos Livros, São Luís, 2005.

\_\_\_\_\_.; ROSAR, M. F. F.; ROSAR, O. O.; VASCONCELOS, P. S. Trabalhadores e trabalhadoras no TR Campos e Lagos na região da Baixada Maranhense: condições de vida e de trabalho / Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT/MA, Colegiado Territorial do Território dos Campos e Lagos. Instituto Formação, São Luís, 2010. 212 p

\_\_\_\_\_. et. al. PTDRS - TR Campos e Lagos Instituto Formação/MDA, São Luís, 2012.

\_\_\_\_\_. & ROSAR, Maria de Fatima Felix (org.). CIP Jovem Cidadão II. Instituto Formação, São Luís, 2006.

COSTA, Raimundo Nonato. Relatório do Projeto Elevação de escolaridade e qualificação profissional de jovens e adultos no TR Campos e Lagos maranhenses. Instituto Formação, São Luis, 2007.

CAMARGO, R. B.; ADRIÃO, T. M. F. . O surgimento da gestão democrática enquanto princípio educacional na Constituição Federal de 1988. In: Romualdo Portela de Oliveira; Theresa Maria de Freitas Adrião. (Org.). Direitos, gestão e financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2001, v. I, p.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, J. ; GOUVEIA, A. B. ; CRUZ, R. E. . A qualidade na educação escolar: dimensões e indicadores em construção. In: Nalú Farenzena. (Org.). Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais. Brasília: INEP, 2005, v. , p. 203-220.

CATANI, A. M. (Org.) ; OLIVEIRA, R. P. (Org.) . Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. v. 1. 135 p.

CENDA. Argentina, 2012, acessado em link <http://www.cendachile.cl/>

\_\_\_\_\_. Argentina, 2012, acessado em link <http://ips.org/ipsbrasil.net/nota.php?idnews=6938>

CICCHELLI, V. The Contemporary Engagement of Young People in France. Italian Journal of Sociology of Education, 2, 2009.

CORAGGIO, J.L. Política social y economía del trabajo. Miño y Dávila, Madrid-Buenos Aires. 1999. Capítulo I. Páginas 17-53.

\_\_\_\_\_.Economía del Trabajo: una alternativa racional a la incertidumbre, Trabajo presentado en el panel Fronteras de la Teoría Urbana: CGE, Incertidumbre y Economía Popular, Seminario Internacional sobre Economía y Espacio, organizado por el Centro de Desarrollo y Planificación Regional (Cedeplar), Belo Horizonte, Brasil, 2001. Páginas 1-36.

CURY, C.R.J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa.Educação e Sociedade, Campinas, vol.29,n.105,p;1187-1209,set/dez.2008.

\_\_\_\_\_. Federalismo político e educacional. IN: FERREIRA, N.S.C.;SCHLESENER, A (Org.). Políticas Públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasilia - DF, Líber Livro, 2006.

DIAS, Edmundo Fernandes. Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia. São Paulo, Xamã, 2000. 287 p.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DUARTE, M.R. Teixeira. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.92, p.821-839, Especial, out.2005.

FERNANDES, Florestan. Caio Prado Júnior: a rebelião moral. Texto que integra a coletânea Florestan Fernandes, *A contestação necessária*. Ed. Ática. 1995; disponível em <http://almanaque.folha.uol.com.br/florestan11.htm>.

\_\_\_\_\_. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 5ªed. São Paulo: Globo, 2006.

FELIX, Maria de Fatima Costa. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989, 4ª ed.

\_\_\_\_\_. A escola como ambiente de trabalho e de formação do trabalhador. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, ANPAE, 1996 p. 50-68.

FILHO, Manuel B. Lourenço. Organização e administração escolar: curso básico. 7ª Ed. São Paulo, Melhoramentos, 1976.

FÓRUM EJA. Disponível no link: [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br)

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. Economia do Maranhão. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/brasil/economia-maranhao.htm>. Acesso em: 29 de outubro, 2011.

FREIRE FILHO, João. Das subculturas às pós-culturas juvenis: música, estilo e ativismo político. *Contemporânea. Jornal de Comunicação e cultura*, vol. 3 n<sup>o</sup> 1, 2005

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. Conscientização. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. Medo e Ousadia. Paulo Freire & Ira Shor. Rio. Paz e Terra, 1986

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido, 18ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo, UNESP, 2001

FREITAS, L.C. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n.86, p.133-170, abr.2004

\_\_\_\_\_. Qualidade negociada: a avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação e Sociedade, vol.26, n.92 Número especial, 2005, p.911-933.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 4a.ed.São Paulo:Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. Educação Profissional e Desenvolvimento. In Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado, 3. São Luis, Editora Central dos Livros, 2008. p. 39-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. Cortez, São Paulo, 1996.

GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

Governo do Maranhão. São Luís será uma das capitais com maior recebimento até 2025, In. Indústria e Comércio. Disponível em: <http://www.ma.gov.br/agencia/noticia.php?Id=15739>, acesso em 01 nov. 2011.

GOHN, Maria da Glória. O Protagonismo da Sociedade Civil: Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Questões da nossa Época; v. 123)

GRAMSCI, Antônio. Análise das situações. Relações de força, In Cadernos do Cárcere, vol. 3. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 36-46. In link: <http://pt.scribd.com/doc/63805162/Gramsci-metodo-cadernos-da-carcere-caderno-13-p-36-47>

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

HERSCHMANN, Micael. Espetacularização e alta visibilidade: a politização da cultura hip-hop no Brasil contemporâneo. In Freire Filho, J. e Herschmann, M. Comunicação, cultura e consumo. Rio de Janeiro: E-papers, serviços editoriais, 2005.

<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2006/08/11/materia.2006-08-11.3400576373/view>

IANNI, Octavio. Origens Agrárias do Estado Brasileiro. São Paulo, Brasiliense, 1984.

IBGE. Maranhão. Disponível em: <http://www.ibge.com.br/estadosat/perfil.php>, acesso em 01 nov. 2011.

IBOPE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ma>, Acesso: em 31.10.2011.

INSTITUTO FORMAÇÃO & PORTAL DA EDUCAÇÃO DA BAIXADA. Projeto Elevação de escolaridade e qualificação profissional de jovens e adultos da região dos campos e lagos maranhenses. São Luis. 2005.

\_\_\_\_\_.Relatório Final do Projeto Elevação da Escolaridade e Qualificação Profissional de Jovens e Adultos – EJA PROFISSIONAL na Baixada Maranhense. São Luis. 2008.

\_\_\_\_\_. Avaliação e Planejamento dos CEMP. São Luis, 2008. Disponível em: [http://www.formacao.org.br/teleformacao/CEMP\\_textos2.php?id=13](http://www.formacao.org.br/teleformacao/CEMP_textos2.php?id=13) Acessado em maio de 2010.

\_\_\_\_\_. EJA Profissionalizante: Relatório de uma experiência de elevação da escolaridade de trabalhadores jovens e adultos da Baixada Maranhense- edição resumida apresentada à Secretaria de Educação Municipal de Governador Eugenio Barros - MA. São Luis. 2009.

\_\_\_\_\_. EJA Profissionalizante: Relatório de uma experiência de elevação da escolaridade de trabalhadores jovens e adultos da Baixada Maranhense – Relatório apresentado ao PRONERA (Reunião – Campinas). São Luis, 2009.

\_\_\_\_\_. CEMP na Baixada – pontos de desenvolvimento do território dos campos e lagos maranhenses – Parte I. Disponível em:

<http://www.formacao.org.br/teleformacao/artigos2.php?id=47>. 2009. Acessado em junho de 2010.

\_\_\_\_\_. CEMP de São João Batista inaugura Laboratório de Tecnologia de Alimentos. São Luis, 2009. Disponível em: <http://www.formacao.org.br/teleformacao/artigos2.php?id=46>. Acessado em maio de 2010.

\_\_\_\_\_. Processo de Regularização do CEMP de São Bento. São Luis, 2009. Disponível em: <http://www.formacao.org.br/teleformacao/artigos2.php?id=45>. Acessado em junho de 2010.

\_\_\_\_\_. Programação de Seminário de Idéias nos CEMP's. São Luis, 2009. Disponível em: <http://www.formacao.org.br/incubadora/noticias2.php?id=295>. Acessado em junho de 2010.

\_\_\_\_\_. Incubadora apoia estágio de turismo de alunos do CEMP de Olinda Nova. São Luis, 2010. Disponível em: <http://www.formacao.org.br/incubadora/noticias2.php?id=352>. Acessado em abril de 2010.

\_\_\_\_\_. Histórico dos CEMP. 2011. Disponível em: [http://www.formacao.org.br/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=121&Itemid=185](http://www.formacao.org.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=121&Itemid=185). Acessado em novembro de 2011.

INSTITUTO BAIXADA. 2010. Fortalecimento das Organizações Locais. Disponível em: [http://www.institutobaixada.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=54&Itemid=258](http://www.institutobaixada.org/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=258). Acessado em agosto de 2011.

KRISHCKE, Paulo J. Perfil da juventude brasileira: questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. In ABRAMO, H e BRANCO, Pedro Paulo M. (org.) Retratos da Juventude Brasileira. São Paulo: Instituto da Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005

KRUPPA, Sonia M. Portella (org.). Economia Solidaria e Educação de Jovens e Adultos. INEP. Brasília, 2005. 104 p.

LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 2, vol. 1, out. ,1986.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. Educação na Baixada Maranhense, 1822-1889. São Luis, SECMA, 1982, 160.

LUNA, José Maria Lopes (coord.) Taller para La Recuperación de La Memória Histórica – relatos de historias de vida. Centro de Educación de Adultos Manolo Reys. Sevilla. 2007.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Os circuitos dos jovens urbanos. Tempo social., Nov 2005, vol.17, no.2, p.173-205

MAYO, Peter. Gramsci, Freire y la Formación de Personas Adultas. Diálogos. Instituto Paulo Freire de España. 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MANCE, E. A. El concepto de Mercado Social dentro Del movimiento mundial de Economía Solidaria y su relación con los sistemas de intercambios solidarios.. IN: II Jornada Internacional Economía Solidaria y Mercado, Pamplona, Navarra, 2009.

MANNHEIM, Karl. “Funções das gerações novas” in FORACCHI,M e PEREIRA, L. Educação e sociedade. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1975

MARANHÃO. (Estado). Gerência de Planejamento e Desenvolvimento Econômico. Plano de Desenvolvimento Integral do Turismo do Maranhão: plano maior. São Luís: GEPLAN, 2000.

MARTIN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In Borelli, S e Freire Filho, João (orgs.). Culturas juvenis no século XXI. São Paulo: Educ, 2008

MARX, Karl & Engels, Friedrich. O Manifesto Comunista. In link: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_marx/tme\\_07.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_07.pdf)

\_\_\_\_\_. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Centauro, 2006<sup>1</sup>. In link: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000100017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100017)

MELUCCI, Alberto. Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. El Colégio de México, 1999.

\_\_\_\_\_. Um objetivo para os movimentos sociais? Revista Lua Nova, nº 17. CEDEC, 1989.

MENDONÇA, E.F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, p.84-108, n.75, ago.2001

MENDONÇA. Patrícia Ramos. Avaliação dos Parâmetros em Ação–Meio ambiente na escola: um programa de Educação Ambiental do Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.anppas.org.br/encontro\\_anual/encontro2/GT/GT10/patricia\\_mendo%E7a.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/patricia_mendo%E7a.pdf). Acessado em agosto de 2011.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica. In Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado, 03, São Luis, Editora Central dos Livros, 2008. p. 63-72.

MOURA, D. H. Formação e capacitação dos profissionais da educação profissional e tecnológica orientada a uma atuação socialmente produtiva. IN: III Encontro Regional: Subsídios para a discussão da proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica: Natal, 2004. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/encontro/apresentaRN.shtm>> Acesso 28.12.2004.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações críticas ao programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. In: II Colóquio internacional políticas e práticas curriculares: impasses tendências e perspectivas. ANAIS... João Pessoa: UFPB, 2005.

\_\_\_\_\_. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Natal: Mimeo, 2006a.

\_\_\_\_\_. Formação dos profissionais da educação profissional e tecnológica orientada a uma atuação socialmente produtiva. IN: I Conferência Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte. Natal: Mimeo, 2006b.

MUÑOZ, Fernando Cordero. Recordar es Vivir. Exposición etnográfica “Artesanía y Vida Cotidiana 1900 – 1960”. CEPA Juan XXIII. Sevilla, 2005.

NASSIF, Luis. Hora de repensar os consórcios municipais. 2013. Disponível em link: <http://jornalggn.com.br/noticia/hora-de-repensar-os-consorcios-municipais>

NUÑO, Sebas Parra y GUADAS, Pep Aparício. La lectura, y la escritura del mundo de Paulo Freire. Diálogos. Instituto Paulo Freire de España. 2009.

OFFE, Claus. Partidos políticos y nuevos movimientos sociales. Madrid: Sistema, 1988.

OLIVEIRA, C. (Org.) ; ARELARO, L. R. G. (Org.) ; ROSAR, M. F. F. (Org.) ; SOUSA, M. S. (Org.) ; MANSANO FILHO, R. (Org.) ; OLIVEIRA, R. P. (Org.) ; CAMARGO, R. B. (Org.) . Municipalização do Ensino no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. v. 1. 124

OLIVEIRA, R.P. Sobre a necessidade de controle social no financiamento da educação. IN: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, R.P. & ADRIÃO, T. (Org.) . Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. v. 1. 143 p.

OLIVEIRA, R.P &. ADRIÃO, T. (Org.).Organização do ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. v. 2. 167 p

\_\_\_\_\_.R.P.; SOUSA, S. Z. (Org.) . Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. 1. ed. São Paulo: FEUSP, 2003. v. 1. 247 p.

PARO, Victor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 13a. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública.

PETER, Mayo: Popular Education and Transformative Research – a Freirean Approach. In: Transforming Researching Communities. Sevilla, España. Dialogos Red. Vol. 11. 2010. Pag. 117-126

PISTRAK, M. M. Fundamentos da Escola do Trabalho. Trad. Daniel Aarão Filho. São Paulo, Expressão Popular, 2000.

\_\_\_\_\_. A Escola – Comuna. 1ª Ed. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

PORTAL DA EDUCAÇÃO DA BAIXADA MARANHENSE. Educação Infantil de qualidade ganha impulso na Baixada Maranhense. 2011. Disponível em: <http://educainfantilnabaixadama.blogspot.com/>.

\_\_\_\_\_. Viana, 2001. Ata de Criação.

\_\_\_\_\_. I Seminário de Formação de Professores. São Bento. 2002.

\_\_\_\_\_. Relatório Geral de Atividades. Palmeirândia. 2008.

PORTELLI, Hugues. Gramsci e o Bloco Histórico. Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

RAAAB. Boletim ARTICULAÇÃO, nº40. ASP. São Luís. 1996

RAMOS, Emilio Lucio – Villegas y GONCET, Daniel Garcia. Participar participando – Estratégias Participativas y Educación de personas adultas. Xativa. Instituto Paulo Freire de España. 2009.

RAMOS, Emilio Lucio – Villegas Cuestiones Sobre Educación de Personas Adultas. Sevilla (España). Tabulador Gráfico Ediciones. 2005. 109

RAMOS, Emilio Lucio Villegas y GUADAS, Pep Aparício (eds). El valor de la Palabra – alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanías planetarias. Diálogos. Instituto Paulo Freire de España. 2010.

RAMOS, Emilio Lucio Villegas. La Ciudadanía Como Creación Política y Educativa. Xàtiva,. Instituto Paulo Freire de España. 2009.

RAMOS, Javier Sota (coord.). Base de La Piramide – negócios inclusivos y oportunidades para La mayoría. Madrid, Entinema, 2012.

REGATTIERI, et al. (org.). Ensino médio e educação profissional: desafios da integração. 2.ed, Brasília: UNESCO, 2010. 270 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192356por.pdf>

RIBEIRO, José Querino. Ensaio de uma teoria da administração escolar. São Paulo, USP, 1952.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da Educação e Políticas Públicas: o Fundef e a Política de Descentralização. Cad. CEDES vol.21 no.55 Campinas Nov. 2001. In: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300004>.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. Categorias fundamentais para a historiografia da educação na segunda década do século XXI. São Luis, 2012

\_\_\_\_\_ ; CABRAL, Maria Regina Martins Cabral. A educação de jovens e adultos nos primeiros anos do século XXI. In Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado, no 1, Editora Central dos Livros, São Luis, 2005.

\_\_\_\_\_. Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização. Campinas, Unicamp, tese de doutoramento, 1995.

\_\_\_\_\_. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? . In: Dalila Andrade Oliveira; Maria de Fátima Felix Rosar. (Org.). Política e Gestão da Educação. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v. 1, p. 157-173.

\_\_\_\_\_ . Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira. In: Autores Associados. (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2001, v. 1, p. 70-84.

\_\_\_\_\_ . As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola. In: Celso Ferreti et. al.. (Org.). Trabalho, Formação e Currículo. Para Onde vai a Escola. São Paulo: Xamã, 1999, v., p. -.

\_\_\_\_\_. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. In: Dalila Andrade Oliveira. (Org.). Gestão Democrática da Educação. Petrópolis: Vozes, 1997, v. , p. 105-140.

\_\_\_\_\_. (Org.); OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) . Política e gestão da educação. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. v. 1. 175 p

\_\_\_\_\_ ; SOUSA, M. S. . A política de municipalização no Estado do Maranhão. In: Cleiton Oliveira, et. al.. (Org.). Municipalização do Ensino no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. A autonomia como projeto: horizonte ético-político. In: BORGES, A. et. al (org.) A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. Série Ideias, 16. São Paulo, FDE.

SANTOS, Saulo Ribeiro dos. TEIXEIRA. Maria Gracinda carvalho. Análise do plano de desenvolvimento turístico do estado do maranhão: potencialidades e entraves na gestão de

polo turístico. 2009 In. Revista Turismo Visão e Ação - Eletrônica v. 11, nº 2, p. 218 – 241, maio/ago. 2009 Disponível em: [www.univali.br/revistaturismo](http://www.univali.br/revistaturismo). Acesso em: 01 nov. 2011.

SÁ BARRETO, E.S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. Educação e Sociedade, Campinas, n.75.p. 48-66, Ago. 2001

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional: perspectivas para a Educação Brasileira. In: Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado, São Luis, Formação - Central dos Livros, Vol. 3. nº 3, 2008 p. 9-38.

\_\_\_\_\_. Política e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988,

\_\_\_\_\_. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEMERARO, Giovanni. A “utopia” do Estado Ético em Gramsci e nos movimentos populares (The “utopia” of the Ethic State in Gramsci and the popular movements). R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 465-480, set./dez. 2011

SEOANE, José e TADDEI, Emilio. “Los jóvenes y antiglobalización”. In FEIXA, Carles, Saura, J e Costa, C (eds). Movimientos juveniles de la globalización a la antiglobalización. Barcelona: Ariel, 2002.

SHAW, Mae: Community Development and Democracy: opportunities challenges and dangers. In: Transforming Researching Communities. Sevilla, España. Dialogos Red. Vol. 11. 2010. Pag. 117-126

SPOSITO, Marilia Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In ABRAMO, H e BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs) Retratos da Juventude Brasileira. São Paulo: Instituto da Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian . Escola e Empresa: iniciativas de parceria no Estado de São Paulo. In: Naura S. Carapeto Ferreira; Márcia Angela da S. Aguiar. (Org.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000, v. , p. 255-280.

\_\_\_\_\_ (Org.) ; FREITAS, Luiz Carlos de (Org.) ; GATTI, Bernadete A (Org.) .  
Questões de Avaliação educacional. Campinas: Komedi, 2003. v. 01. 207 p.  
UNESCO. Plano Nacional de Educação – Brasília: Senado Federal, 2004.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. 2006. Perfil da Gestão Escola no Brasil. PUC. Tese de Doutorado. São Paulo.

SZAZI, Eduardo. Terceiro Setor – Regulação no Brasil. 4ª Ed. São Paulo. Ed. Petrópolis, 2006.

TAPIAS, José Luiz Pérez. Pobreza, Desarrollo y Educación Social en el Mundo Rural de Montaña. In. Emilio Lucio-Villegas Ramos: Educación Social y Desarrollo Local. Sevilla. Kronos S.A. 1999.

TERRA. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI149231-EI306,00-Maranhao+lidera+ranking+de+cidades+miseraveis.html>, Acesso: em 31.10.2011.

TERRITÓRIO RURAL CAMPOS E LAGOS. 2011. Educação infantil de qualidade ganha impulso na Baixada Maranhense. Disponível em: <http://territoriocamposelagos.wordpress.com/2011/11/03/educacao-infantil-de-qualidade-ganha-impulso-na-baixada-maranhense/>. Acessado em outubro de 2011.

THOMPSON E. P. Introdução: costumes e cultura. In: \_\_\_\_\_. Costumes em comum. São Paulo:

THOMPSON E. P. Senhores e Caçadores. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

THOMPSON E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: \_\_\_\_\_.  
Costumes em comum. São Paulo: Companhia das letras, 1998b.

TOURAINE, Alain. Crítica da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 2003.

TRAGTENBERG, M. Burocracia e Ideologia. São Paulo: Ática. 1974.

\_\_\_\_\_. Planificação: desafio do século XX. São Paulo: Editora Senzala.1967.

\_\_\_\_\_. Administração, Poder e ideologia. São Paulo: Cortez. 1989<sup>a</sup>

TURISMO. Disponível em: [http://www.turismo.ma.gov.br/pt/polos/lencois/s\\_amaro.htm](http://www.turismo.ma.gov.br/pt/polos/lencois/s_amaro.htm).  
acesso em: 01. nov. 2011.

TURISMO. Disponível em: <http://www.turismo.ma.gov.br/pt/polos/lencois/index.html>.  
Acesso em: 01. nov. 2011.

UEMA. Disponível em: [http://www.uema.br/noticias  
PAGINAPRINCIPAL.asp?contador=2867&tipo=1&tema=Not%EDcias&coluna=1&pagina  
=0](http://www.uema.br/noticias/PAGINAPRINCIPAL.asp?contador=2867&tipo=1&tema=Not%EDcias&coluna=1&pagina=0). Acesso em: 01. nov.2011.

UNESCO. Plano Nacional de Educação – Brasília: Senado Federal, 2004.

UNESCO. Plano Nacional de Educação – Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em  
[www.brasilia.unesco.org](http://www.brasilia.unesco.org).

UNICEF. Educação profissionalizante impulsiona desenvolvimento local no Maranhão. 2010. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_12793.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/media_12793.htm). Acessado em setembro de 2010.

UNICEF. Educação infantil de qualidade ganha impulso na Baixada Maranhense. 2010. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_22013.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/media_22013.htm). Acessado em outubro de 2011.

USTEA. Enseñanza Andaluza. Guia Básico del Profesorado. Sevilla. 2010.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. Cad. CEDES vol.21 no.55 Campinas Nov. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300002&script=sci_arttext)

VILLEGAS, Emilio Lucio. Educación Social y Desarrollo Local. Sevilla. Kronos S.A. 1999.

VILLEGAS, Emilio Lucio (ed.). Transforming Researching Communities. Sevilla, España. Dialogos Red. Vol. 11. 2010.

VIVIANI, Oswaldo. Disponível em: [www.jornalpequeno.com](http://www.jornalpequeno.com). BR. Acesso em: 29 out 2011.

VIVEIROS, Jerônimo de. Quadros da Vida Pinheirense. São Luis, Instituto Geia, 2007.

\_\_\_\_\_. Alcântara – no seu passado econômico, social e político. 3 ed. São Luis, AML/ALUMAR, 1999,

WIKIPEDIA. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina\\_\(Maranh%C3%A3o\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_(Maranh%C3%A3o)), acesso em: 01. nov. 2011.

WIKIPEDIA. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Imperatriz\\_\(Maranh%C3%A3o\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Imperatriz_(Maranh%C3%A3o)), acesso em: 01. nov. 2011.

[WWW.direitos.org.br](http://WWW.direitos.org.br) . Os Novíssimos Movimentos Sociais e a Reocupação da Cidade – 15  
de outubro de 2007.

## ANEXOS

Projeto de Pesquisa: Gestão de Projetos Educativos em Sistemas de Educação Pública:  
análise sobre o Portal da Educação da Baixada Maranhense

### QUESTIONARIO TIPO 01

(Secretários de Educação – Fundadores do Portal 2001 - 2004)

<b>FICHA CADASTRAL</b>
Município
Entrevistado
Obs.:

#### Bloco 1 – Sobre o Portal

1 – Quando o Portal foi criado? Qual a principal razão dessa criação?

2 - Por que se articulou com outros secretários municipais para criar o Portal da Educação da Baixada?

3 - O que os motivou, ou quem os induziu a criar essa articulação?

( ) a própria realidade local ( ) o PCN em ação ( ) fortalecer ação cooperativa territorial

( ) outro: \_\_\_\_\_

4 - Essa articulação contribuiu com a melhoria da educação no município?

( ) Sim

( ) Não

De que forma?

5 - A Rede oferecia cursos - programas de Formação Continuada para seus professores antes dessa articulação?:

sim  Não

6 - O que diferenciou o que acontecia antes do Portal com o que passou a acontecer com a criação do Portal?

7 - Dez anos depois dessa experiência, caso você tivesse que voltar ao passado, o que faria? O que não faria?

8 - Após a criação do Portal da Educação, o que mais mudou nas políticas educacionais de seu município:

Estrutura Física

Professores qualificados

Projetos Educativos

Gestão Participativa

Integração com outras secretarias

Projetos inovadores concebidos pelo município - Quais?

---

Outra alternativa:

---

Nada mudou

Bloco 2 – Gestão de projetos Educativos

9 - Assinalem as alternativas quanto aos projetos educativos implantados em seus municípios na última década

	Sim	Não	Observação
Existe Projeto Pedagógico Geral com um currículo comuns, ou referenciais que orientem o trabalho das escolas municipais?			
As escolas possuem autonomia quanto à definição de ações			

educativas?			
Existem projetos complementares à Educação Básica nas escolas municipais? Mais Educação ou outras alternativas discutidas territorialmente?			
O órgão oferece formação continuada aos professores (cursos, seminários, palestras, encontros etc)? Isso foi mediante ação do Portal?			
O órgão investe em espaço físico e em recursos materiais adequados às necessidades dos alunos e professores?			
Existe algum Plano de gestão que contemple prioridades? Quais as metas a serem atingidas?			
Existem outros projetos compartilhados com os demais municípios articulados no Portal da Educação?			
Os conteúdos de gestão, formação de professores e projetos educativos inovadores tiveram ou têm influência do Portal da Educação da Baixada?			

10 - Você acha importante o Portal da Educação da Baixada Maranhense para o desenvolvimento da educação pública de qualidade nesse território?

( ) Sim      ( ) Não

11 - A que você atribui essa importância?

12 – Quais principais resultados do Portal da Educação da Baixada para a gestão de projetos educativos no território?

Projeto de Pesquisa: Gestão de Projetos Educativos em Sistemas de Educação Pública: análise sobre o Portal da Educação da Baixada Maranhense

#### ENTREVISTA TIPO 01

(Secretários de Educação – Fundadores do Portal 2001 - 2004)

1 – Como você analisa a experiência de gestão desenvolvida no território da Baixada Maranhense pelo Portal da Educação da Baixada, no período de 2003 a 2008?

2 – Qual é a importância dos movimentos e organizações da sociedade civil da Baixada Maranhense, na discussão com a Secretaria de Educação, via Portal da Educação da Baixada, para o fortalecimento da política de educação do município e do território?

3 – Em sua opinião, o Portal da Educação da Baixada Maranhense é ou poderá vir a ser uma referência para um modelo de cooperação entre esferas públicas? Por quê?

4 - Em que medida, no regime de colaboração da federação brasileira, a articulação de entes de forma mais territorializada contribui para a oferta de uma educação pública de melhor qualidade e gestão?

5 - Em que medida, a integração de órgãos de governo do mesmo ente federativo, contribui para potencializar projetos educativos?

6 - Articulações como o Portal da Educação da Baixada surgem mediante indução externa ou é possível processos de articulação de maneira orgânica?

7 - Ao serem implantadas redes, articulações, arranjos territoriais na área da educação, a exemplo do Portal da Educação da Baixada, como os mesmos se consolidam e constroem sustentabilidade?

8 – Em sua opinião, existe alguma viabilidade no país de se pensar o regime de colaboração entre os entes federativos com outro arranjo, diferente do existente atualmente?

9 - Na Educação Básica Pública da Baixada Maranhense, quais são os maiores gargalos e por quê?

10- De que forma a educação pode contribuir para o desenvolvimento de territórios pobres como o da Baixada Maranhense?

11 - Que etapas da educação pública requerem uma aproximação maior e imprescindível com a realidade local?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Médio Integrado

Por quê?

O que isso implicaria?

Projeto de Pesquisa: Gestão de Projetos Educativos em Sistemas de Educação Pública:  
análise sobre o Portal da Educação da Baixada Maranhense

## QUESTIONARIO TIPO 02

(Secretários de Educação – Articuladores do Portal 2005 - 2008)

<b>FICHA CADASTRAL</b>
Município _____
Entrevistado _____
Obs.: _____ _____ _____

### Bloco 1 – Sobre o Portal

1 – Quando o Portal foi criado? Qual a principal razão dessa criação?

2 - Por que se articulou com outros secretários municipais para criar o Portal da Educação da Baixada?

3 - O que os motivou, ou quem os induziu a criar essa articulação?

( ) a própria realidade local ( ) o PCN em ação ( ) fortalecer ação cooperativa territorial

( ) outro: \_\_\_\_\_

4 - Essa articulação contribuiu com a melhoria da educação no município?

( ) Sim

( ) Não

De que forma?

5 - A Rede oferecia cursos - programas de Formação Continuada para seus professores antes dessa articulação?:

sim  Não

6 - O que diferenciou o que acontecia antes do Portal com o que passou a acontecer com a criação do Portal?

7 - Dez anos depois dessa experiência, caso você tivesse que voltar ao passado, o que faria? O que não faria?

8 - Após a criação do Portal da Educação, o que mais mudou nas políticas educacionais de seu município:

Estrutura Física

Professores qualificados

Projetos Educativos

Gestão Participativa

Integração com outras secretarias

Projetos inovadores concebidos pelo município - Quais?

Outra alternativa:

---

Nada mudou

## Bloco 2 – Gestão de projetos Educativos

9 - Assinalem as alternativas quanto aos projetos educativos implantados em seus municípios na última década

	Sim	Não	Observação
Existe Projeto Pedagógico Geral com um currículo comuns, ou referenciais que orientem o trabalho das escolas municipais?			
As escolas possuem autonomia quanto à definição de ações			

educativas?			
Existem projetos complementares à Educação Básica nas escolas municipais? Mais Educação ou outras alternativas discutidas territorialmente?			
O órgão oferece formação continuada aos professores (cursos, seminários, palestras, encontros etc.)? Isso foi mediante ação do Portal?			
O órgão investe em espaço físico e em recursos materiais adequados às necessidades dos alunos e professores?			
Existe algum Plano de gestão que contemple prioridades? Quais as metas a serem atingidas?			
Existem outros projetos compartilhados com os demais municípios articulados no Portal da Educação?			
Os conteúdos de gestão, formação de professores e projetos educativos inovadores tiveram ou têm influência do Portal da Educação da Baixada?			

10 - Você acha importante o Portal da Educação da Baixada Maranhense para o desenvolvimento da educação pública de qualidade nesse território?

( ) Sim      ( ) Não

11 - A que você atribui essa importância?

12 – Quais principais resultados do Portal da Educação da Baixada para a gestão de projetos educativos no território?

Projeto de Pesquisa: Gestão de Projetos Educativos em Sistemas de Educação Pública: análise sobre o Portal da Educação da Baixada Maranhense

## ENTREVISTA TIPO 02

(Secretários de Educação – Articuladores do Portal 2005 – 2008)

- 1 – Como você analisa a experiência de gestão desenvolvida no território da Baixada Maranhense pelo Portal da Educação da Baixada, no período de 2003 a 2008?
- 2 – Qual é a importância dos movimentos e organizações da sociedade civil da Baixada Maranhense, na discussão com a Secretaria de Educação, via Portal da Educação da Baixada, para o fortalecimento da política de educação do município e do território?
- 3 – Em sua opinião, o Portal da Educação da Baixada Maranhense é ou poderá vir a ser uma referência para um modelo de cooperação entre esferas públicas? Por quê?
- 4 - Em que medida, no regime de colaboração da federação brasileira, a articulação de entes de forma mais territorializada contribui para a oferta de uma educação pública de melhor qualidade e gestão?
- 5 - Em que medida, a integração de órgãos de governo do mesmo ente federativo, contribui para potencializar projetos educativos?
- 6 - Articulações como o Portal da Educação da Baixada surgem mediante indução externa ou é possível processos de articulação de maneira orgânica?
- 7 - Ao serem implantadas redes, articulações, arranjos territoriais na área da educação, a exemplo do Portal da Educação da Baixada, como os mesmos se consolidam e constroem sustentabilidade?
- 8 – Em sua opinião, existe alguma viabilidade no país de se pensar o regime de colaboração entre os entes federativos com outro arranjo, diferente do existente atualmente?
- 9 - Na Educação Básica Pública da Baixada Maranhense, quais são os maiores gargalos e por quê?
- 10- De que forma a educação pode contribuir para o desenvolvimento de territórios pobres como o da Baixada Maranhense?

11 - Que etapas da educação pública requerem uma aproximação maior e imprescindível com a realidade local?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Médio Integrado

Por quê?

O que isso implicaria?

Projeto de Pesquisa: Gestão de Projetos Educativos em Sistemas de Educação Pública:  
análise sobre o Portal da Educação da Baixada Maranhense

### QUESTIONARIO TIPO 03

(Ex - Secretários de Educação – 2009-2011)

<b>FICHA CADASTRAL</b>
Município _____
Entrevistado _____
Obs.: _____ _____ _____

#### Bloco 1 – Sobre o Portal

1 – Quando o Portal foi criado? Qual a principal razão dessa criação?

2 - Por que se articulou com outros secretários municipais para criar o Portal da Educação da Baixada?

3 - O que os motivou, ou quem os induziu a criar essa articulação?

( ) a própria realidade local ( ) o PCN em ação ( ) fortalecer ação cooperativa territorial

( ) outro: \_\_\_\_\_

4 - Essa articulação contribuiu com a melhoria da educação no município?

( ) Sim

( ) Não

---

De que forma?

5 - A Rede oferecia cursos - programas de Formação Continuada para seus professores antes dessa articulação?:

sim  Não

6 - O que diferenciou o que acontecia antes do Portal com o que passou a acontecer com a criação do Portal?

7 - Dez anos depois dessa experiência, caso você tivesse que voltar ao passado, o que faria? O que não faria?

8 - Após a criação do Portal da Educação, o que mais mudou nas políticas educacionais de seu município:

Estrutura Física

Professores qualificados

Projetos Educativos

Gestão Participativa

Integração com outras secretarias

Projetos inovadores concebidos pelo município - Quais?

Outra alternativa:

Nada mudou

## Bloco 2 – Gestão de projetos Educativos

9 - Assinalem as alternativas quanto aos projetos educativos implantados em seus municípios na última década

	Sim	Não	Observação
Existe Projeto Pedagógico Geral com um currículo comuns, ou referenciais que orientem o trabalho das escolas municipais?			
As escolas possuem autonomia quanto à definição de ações educativas?			
Existem projetos complementares à Educação Básica nas escolas municipais? Mais Educação ou alternativas discutidas territorialmente?			

O órgão oferece formação continuada aos professores (cursos, seminários, palestras, encontros etc.)? Isso foi mediante ação do Portal?			
O órgão investe em espaço físico e em recursos materiais adequados às necessidades dos alunos e professores?			
Existe algum Plano de gestão que contemple prioridades? Quais as metas a serem atingidas?			
Existem outros projetos compartilhados com os demais municípios articulados no Portal da Educação?			
Os conteúdos de gestão, formação de professores e projetos educativos inovadores tiveram ou têm influência do Portal da Educação da Baixada?			

10 - Você acha importante o Portal da Educação da Baixada Maranhense para o desenvolvimento da educação pública de qualidade nesse território?

( ) Sim      ( ) Não

11 - A que você atribui essa importância?

12 – Quais principais resultados do Portal da Educação da Baixada para a gestão de projetos educativos no território?

Projeto de Pesquisa: Gestão de Projetos Educativos em Sistemas de Educação Pública: análise sobre o Portal da Educação da Baixada Maranhense

### ENTREVISTA TIPO 03

(Secretários de Educação – 2009-2011)

- 1 – Como você analisa a experiência de gestão desenvolvida no território da Baixada Maranhense pelo Portal da Educação da Baixada, no período de 2003 a 2008?
- 2 – Qual é a importância dos movimentos e organizações da sociedade civil da Baixada Maranhense, na discussão com a Secretaria de Educação, via Portal da Educação da Baixada, para o fortalecimento da política de educação do município e do território?
- 3 – Em sua opinião, o Portal da Educação da Baixada Maranhense é ou poderá vir a ser uma referência para um modelo de cooperação entre esferas públicas? Por quê?
- 4 - Em que medida, no regime de colaboração da federação brasileira, a articulação de entes de forma mais territorializada contribui para a oferta de uma educação pública de melhor qualidade e gestão?
- 5 - Em que medida, a integração de órgãos de governo do mesmo ente federativo, contribui para potencializar projetos educativos?
- 6 - Articulações como o Portal da Educação da Baixada surgem mediante indução externa ou é possível processos de articulação de maneira orgânica?
- 7 - Ao serem implantadas redes, articulações, arranjos territoriais na área da educação, a exemplo do Portal da Educação da Baixada, como os mesmos se consolidam e constroem sustentabilidade?
- 8 – Em sua opinião, existe alguma viabilidade no país de se pensar o regime de colaboração entre os entes federativos com outro arranjo, diferente do existente atualmente?
- 9 - Na Educação Básica Pública da Baixada Maranhense, quais são os maiores gargalos e por quê?
- 10- De que forma a educação pode contribuir para o desenvolvimento de territórios pobres como o da Baixada Maranhense?
- 11 - Que etapas da educação pública requerem uma aproximação maior e imprescindível com a realidade local?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Médio Integrado

Por quê?

O que isso implicaria?

Projeto de Pesquisa: Gestão de Projetos Educativos em Sistemas de Educação Pública:  
análise sobre o Portal da Educação da Baixada Maranhense

QUESTIONARIO TIPO 04

(Ex - Secretários de Educação – 2005-2008)

FICHA CADASTRAL

Município

---

Entrevistado

---

Obs.:

---

---

---

Bloco 1 – Sobre o Portal

1 – Quando o Portal foi criado? Qual a principal razão dessa criação?

2 - Por que se articulou com outros secretários municipais para criar o Portal da Educação da Baixada?

3 - O que os motivou, ou quem os induziu a criar essa articulação?

( ) a própria realidade local ( ) o PCN em ação ( ) fortalecer ação cooperativa territorial

( ) outro: \_\_\_\_\_

4 - Essa articulação contribuiu com a melhoria da educação no município?

( ) Sim

( ) Não

De que forma?

5 - A Rede oferecia cursos - programas de Formação Continuada para seus professores antes dessa articulação?:

sim  Não

6 - O que diferenciou o que acontecia antes do Portal com o que passou a acontecer com a criação do Portal?

7 - Dez anos depois dessa experiência, caso você tivesse que voltar ao passado, o que faria? O que não faria?

8 - Após a criação do Portal da Educação, o que mais mudou nas políticas educacionais de seu município:

Estrutura Física

Professores qualificados

Projetos Educativos

Gestão Participativa

Integração com outras secretarias

Projetos inovadores concebidos pelo município - Quais?

Outra alternativa:

---

Nada mudou

## Bloco 2 – Gestão de projetos Educativos

9 - Assinalem as alternativas quanto aos projetos educativos implantados em seus municípios na última década

	Sim	Não	Observação
Existe Projeto Pedagógico Geral com um currículo comuns, ou referenciais que orientem o trabalho das escolas municipais?			
As escolas possuem autonomia quanto à definição de ações educativas?			
Existem projetos complementares à Educação Básica nas escolas municipais? Mais Educação ou alternativas discutidas			

territorialmente?			
O órgão oferece formação continuada aos professores (cursos, seminários, palestras, encontros etc)? Isso foi mediante ação do Portal?			
O órgão investe em espaço físico e em recursos materiais adequados às necessidades dos alunos e professores?			
Existe algum Plano de gestão que contemple prioridades? Quais as metas a serem atingidas?			
Existem outros projetos compartilhados com os demais municípios articulados no Portal da Educação?			
Os conteúdos de gestão, formação de professores e projetos educativos inovadores tiveram ou têm influência do Portal da Educação da Baixada?			

10 - Você acha importante o Portal da Educação da Baixada Maranhense para o desenvolvimento da educação pública de qualidade nesse território?

( ) Sim      ( ) Não

11 - A que você atribui essa importância?

12 – Quais principais resultados do Portal da Educação da Baixada para a gestão de projetos educativos no território?

Projeto de Pesquisa: Gestão de Projetos Educativos em Sistemas de Educação Pública: análise sobre o Portal da Educação da Baixada Maranhense

#### ENTREVISTA TIPO 04

(Ex-Secretários de Educação – 2005-2008)

- 1 – Como você analisa a experiência de gestão desenvolvida no território da Baixada Maranhense pelo Portal da Educação da Baixada, no período de 2003 a 2008?
- 2 – Qual é a importância dos movimentos e organizações da sociedade civil da Baixada Maranhense, na discussão com a Secretaria de Educação, via Portal da Educação da Baixada, para o fortalecimento da política de educação do município e do território?
- 3 – Em sua opinião, o Portal da Educação da Baixada Maranhense é ou poderá vir a ser uma referência para um modelo de cooperação entre esferas públicas? Por quê?
- 4 - Em que medida, no regime de colaboração da federação brasileira, a articulação de entes de forma mais territorializada contribui para a oferta de uma educação pública de melhor qualidade e gestão?
- 5 - Em que medida, a integração de órgãos de governo do mesmo ente federativo, contribui para potencializar projetos educativos?
- 6 - Articulações como o Portal da Educação da Baixada surgem mediante indução externa ou é possível processos de articulação de maneira orgânica?
- 7 - Ao serem implantadas redes, articulações, arranjos territoriais na área da educação, a exemplo do Portal da Educação da Baixada, como os mesmos se consolidam e constroem sustentabilidade?
- 8 – Em sua opinião, existe alguma viabilidade no país de se pensar o regime de colaboração entre os entes federativos com outro arranjo, diferente do existente atualmente?
- 9 - Na Educação Básica Pública da Baixada Maranhense, quais são os maiores gargalos e por quê?
- 10- De que forma a educação pode contribuir para o desenvolvimento de territórios pobres como o da Baixada Maranhense?
- 11 - Que etapas da educação pública requerem uma aproximação maior e imprescindível com a realidade local?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Médio Integrado

Por quê?

O que isso implicaria?

Projeto de Pesquisa: Gestão de Projetos Educativos em Sistemas de Educação Pública:  
análise sobre o Portal da Educação da Baixada Maranhense

#### QUESTIONARIO TIPO 05

(Ex - Secretários de Educação – 2009-2011)

##### FICHA CADASTRAL

Município

---

Entrevistado

---

Obs.:

---

---

---

#### Bloco 1 – Sobre o Portal

1 – Quando o Portal foi criado? Qual a principal razão dessa criação?

2 -Por que se articulou com outros secretários municipais para criar o Portal da Educação da Baixada ?

3 - O que os motivou, ou quem os induziu a criar essa articulação?

( ) a própria realidade local ( ) o PCN em ação ( ) fortalecer ação cooperativa territorial

( ) outro: \_\_\_\_\_

4 - Essa articulação contribuiu com a melhoria da educação no município?

( ) Sim

( ) Não

De que forma?

5 - A Rede oferecia cursos - programas de Formação Continuada para seus professores antes dessa articulação?:

sim  Não

6 - O que diferenciou o que acontecia antes do Portal com o que passou a acontecer com a criação do Portal?

7 - Dez anos depois dessa experiência, caso você tivesse que voltar ao passado, o que faria? O que não faria?

8 - Após a criação do Portal da Educação, o que mais mudou nas políticas educacionais de seu município:

Estrutura Física

Professores qualificados

Projetos Educativos

Gestão Participativa

Integração com outras secretarias

Projetos inovadores concebidos pelo município - Quais?

---

Outra alternativa:

Nada mudou

## Bloco 2 – Gestão de projetos Educativos

9 - Assinalem as alternativas quanto aos projetos educativos implantados em seus municípios na última década

	Sim	Não	Observação
Existe Projeto Pedagógico Geral com um currículo comuns, ou referenciais que orientem o trabalho das escolas municipais?			
As escolas possuem autonomia quanto à definição de ações educativas?			
Existem projetos complementares à Educação Básica nas escolas municipais? Mais Educação ou alternativas discutidas			

territorialmente?			
O órgão oferece formação continuada aos professores (cursos, seminários, palestras, encontros etc.)? Isso foi mediante ação do Portal?			
O órgão investe em espaço físico e em recursos materiais adequados às necessidades dos alunos e professores?			
Existe algum Plano de gestão que contemple prioridades? Quais as metas a serem atingidas?			
Existem outros projetos compartilhados com os demais municípios articulados no Portal da Educação?			
Os conteúdos de gestão, formação de professores e projetos educativos inovadores tiveram ou têm influência do Portal da Educação da Baixada?			

10 - Você acha importante o Portal da Educação da Baixada Maranhense para o desenvolvimento da educação pública de qualidade nesse território?

( ) Sim      ( ) Não

11 - A que você atribui essa importância?

12 – Quais principais resultados do Portal da Educação da Baixada para a gestão de projetos educativos no território?

Projeto de Pesquisa: Gestão de Projetos Educativos em Sistemas de Educação Pública: uma análise sobre o Portal da Educação da Baixada Maranhense

#### ENTREVISTA TIPO 05

(Ex-Secretários de Educação – 2009-2011)

- 1 – Como você analisa a experiência de gestão desenvolvida no território da Baixada Maranhense pelo Portal da Educação da Baixada, no período de 2003 a 2008?
- 2 – Qual é a importância dos movimentos e organizações da sociedade civil da Baixada Maranhense, na discussão com a Secretaria de Educação, via Portal da Educação da Baixada, para o fortalecimento da política de educação do município e do território?
- 3 – Em sua opinião, o Portal da Educação da Baixada Maranhense é ou poderá vir a ser uma referência para um modelo de cooperação entre esferas públicas? Por quê?
- 4 - Em que medida, no regime de colaboração da federação brasileira, a articulação de entes de forma mais territorializada contribui para a oferta de uma educação pública de melhor qualidade e gestão?
- 5 - Em que medida, a integração de órgãos de governo do mesmo ente federativo, contribui para potencializar projetos educativos?
- 6 - Articulações como o Portal da Educação da Baixada surgem mediante indução externa ou é possível processos de articulação de maneira orgânica?
- 7 - Ao serem implantadas redes, articulações, arranjos territoriais na área da educação, a exemplo do Portal da Educação da Baixada, como os mesmos se consolidam e constroem sustentabilidade?
- 8 – Em sua opinião, existe alguma viabilidade no país de se pensar o regime de colaboração entre os entes federativos com outro arranjo, diferente do existente atualmente?
- 9 - Na Educação Básica Pública da Baixada Maranhense, quais são os maiores gargalos e por quê?
- 10- De que forma a educação pode contribuir para o desenvolvimento de territórios pobres como o da Baixada Maranhense?
- 11 - Que etapas da educação pública requerem uma aproximação maior e imprescindível com a realidade local?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Médio Integrado

Por quê?

O que isso implicaria?

---