

Claudio Pinto Nunes
— Organizador —

POLÍTICAS
EDUCACIONAIS

e

PROGRAMAS
DE GOVERNO

- aproximações e contradições -



EDIÇÕES UESB



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Prof. Dr. Paulo Roberto Pinto dos Santos
Reitor

Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira
Vice-Reitor

Prof^ª Dr^ª Talamira Taita Rodrigues Brito
Pró-Reitora de Graduação

Prof. Dr^a Maria Madalena Souza dos Anjos Neta
Pró-Reitora de Extensão

Prof^ª Dr^a Alexilda Oliveira de Souza
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Manuella Lopes Cajaíba
Diretora da Edições UESB

Jacinto Braz David Filho
Editor da Edições UESB

Conselho Editorial do PPGEd

Prof^ª Dr^a Ana Lúcia Sarmento Henrique – IFRN

Prof. Dr. Antônio Vital Menezes de Souza – UFS

Prof^ª Dr^a Berta Leni Costa Cardoso – UNEB

Prof. Dr. Bruno Ferreira dos Santos – UESB

Prof^ª Dr^a Débora Alves Feitosa – UFRB

Prof^ª Dr^a Edméa Oliveira dos Santos – UERJ

Prof^ª Dr^a Filomena Elaine Paiva Assolini – UNAERP

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento – IFRN

Prof^ª Dr^a Lucia Gracia Ferreira Trindade – UFRB

Prof^ª Dr^a Luciana Sedano de Sousa – UESC

Prof^ª Dr^a Mônica Maria Teixeira Amorim – UNIMONTES

Prof^ª Dr^a Rosaide dos Reis Ramos – UESC

Prof. Dr. Wellington de Oliveira – UFVJM

Produção Editorial

CriArtes: Diagramação/Editoração Eletrônica e Normalização Técnica
Capa: Robson Amaral Santos. Estudante do curso de Administração da UESB.
Revisão de linguagem: De responsabilidade dos autores



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia
Rua Mello Moraes Filho, nº 189, Fazenda Grande do Retiro – Salvador – Bahia. CEP: 40352-000
Telefones: (71) 3116-2837/2838/2820 – Fax: (71) 3116-2902 – E-mail: encomendas@egba.ba.gov.br
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset Imune 80g/m²
Em: outubro de 2017

Claudio Pinto Nunes
(Organizador)

Políticas educacionais e programas de governo – aproximações e contradições



EDIÇÕES UESB

Vitória da Conquista
2017

Copyright © 2017 by Organizador.

Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Livro publicado conforme o Regulamento N° 2 da Edições UESB: Da publicação de livros custeados pelo(s) autor(es), organizador(es) e/ou órgãos financiadores.
Livro custeado por recurso do Convênio N° 804078/2014 entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

P829 Políticas educacionais e programas de governo – aproximações e contradições. /
Organizador: Claudio Pinto Nunes. – Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

216p.

ISBN 978-85-7985-124-7

Vários autores

1. Política. 2. Políticas públicas. Políticas educativas. I. Nunes, Cláudio Pinto. II. T.

CDD: 379.21

Catálogo na fonte: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista-BA
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Sobre os autores.....7

Apresentação

Claudio Pinto Nunes.....13

Capítulo 1 – Crianças do campo e políticas de educação infantil em Feira de Santana: desafios municipais para a efetivação das interfaces

*Antonia Almeida Silva, Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda e
Ludmila Oliveira H. Cavalcante*.....21

Capítulo 2 – O plano de ações articuladas em escolas do campo na Bahia

Arlete Ramos dos Santos e Claudio Pinto Nunes.....41

Capítulo 3 – A gestão por resultados no estado de Pernambuco e seus efeitos sobre os docentes

Dalila Andrade Oliveira.....63

Capítulo 4 – As marcas do cognitivismo psicológico no jogo político e discursivo dos programas governamentais para letramento e alfabetização

Anderson de Carvalho Pereira.....91

Capítulo 5 – Tensões entre a participação e a não participação das crianças na política para a primeira infância
Elenice de Brito Teixeira Silva e Joedson Brito dos Santos.....111

Capítulo 6 – Avaliação da Prova Brasil e o IDEB: percepção das instituições escolares
Kildria Vieira Alves Gigante e Emilia Peixoto Vieira.....139

Capítulo 7 – A construção de um olhar para a educação a distância na Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: um olhar sobre os aspectos legais e pedagógicos
Mara Lúcia Ramalho, Everton Luiz de Paula e Kyrleys Pereira Vasconcelos.....155

Capítulo 8 – As parcerias público-privadas na expansão da educação superior: uma análise da parceria entre a UNITINS e a EADCON
Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo e Alda M. Duarte Araújo Castro....171

Capítulo 9 – “Não, nunca fui identificada pela universidade”: egressos/as da EJA em cursos de licenciatura da UNEB
Neilton Castro da Cruz e Carmem Lúcia da Eiterer.....197

SOBRE OS AUTORES

ALDA MARIA DUARTE ARAÚJO CASTRO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Pós-Doutorado na Universidade de Coimbra. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora integrante da Rede Universitas/BR.

ANDERSON DE CARVALHO PEREIRA

Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio na Universidade de Paris XIII. Professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

ANTONIA ALMEIDA SILVA

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Suas publicações na área de Educação são voltadas para a análise das Políticas Educacionais, atuando, principalmente, nos seguintes temas: enfoques epistemológicos e metodológicos das pesquisas em políticas educacionais; gestão e políticas para educação básica do campo e da cidade; Estado e educação.

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica e do Departamento de Ciências da Educação da UESC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação (CEPECH/CNPq); Coordenadora do Grupo de estudos Movimentos Sociais e Educação do Departamento de Ciências da Educação (DCIE/UESC).

CARMEM LÚCIA DA EITERER

Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFMG. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

CLAUDIO PINTO NUNES

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH/UESB), Doutor em Educação pela UFRN, Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq).

DALILA ANDRADE OLIVEIRA

Doutora em Educação pela USP. Pós-doutoramento na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na Université de Montréal, Canadá. Atuou como Fellow Visiting no Instituto de Educação da Universidade de Londres – IOE (2014-2015). Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG na área de Políticas Públicas e Educação. Esteve como professora visitante em diferentes universidades estrangeiras, entre elas, Universidade de Lisboa (Portugal), École Normal Supérieur (Lyon, França), Universidad de Buenos Aires e Universidad Nacional de San Luis, Argentina, Universidad de Vic (Espanha), Université de État du Haiti e outras. Foi coordenadora do Grupo de Trabajo Educación, política y movimientos sociales (2006-2009) e membro do Comitê Diretivo do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO (2012-2014). Vice-presidente (2005-2009) e Presidente (2009/2013) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Membro da coordenação geral da Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente (Rede Estrado). Coordenadora da International Research Networks (IRNS/WERA) Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession Facing the Challenges of Globalization. Co-Chair da Sessão de Educação da Latin American Studies Association (LASA). Autora e coautora de vários livros e artigos em periódicos nacionais e estrangeiros, desenvolve estudos e pesquisas com ênfase em Política públicas em educação, gestão escolar e trabalho docente na América Latina. Pesquisadora PQ 1A do CNPq.

ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA

Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus XII – Guanambi, Bahia. Núcleo de Estudos e pesquisas educacionais Paulo Freire – Linha de pesquisa: Infâncias, crianças e práticas educativas. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG – Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil.

EMILIA PEIXOTO VIEIRA

Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora da UESC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica. Foi vice-presidente da Regional Nordeste do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades-Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) de 2012 a 2014. Foi Diretora da Seção Espírito Santo da Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE) de 2005 a 2008. É coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional. É investigadora colaboradora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), de Portugal. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional e a educação infantil, trabalho docente, formação docente.

EVERTON LUIZ DE PAULA

Doutor em Físico-Química pela UFMG, tendo realizado um estágio sanduíche na Université de Montpellier 2. Professor da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

JOEDSON BRITO DOS SANTOS

Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa (GEPPPE). Atua no campo das Políticas Públicas de Educação nos seguintes temas: Políticas de Educação Infantil, Financiamento da Educação Básica e Financiamento da Educação Infantil.

KYRLEYS PEREIRA VASCONCELOS

Mestre em Educação pela UFMG. Professora da UFVJM. Coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais de Educação Básica (COMFOR/UFVJM). Coordenadora do curso de Especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas (UFVJM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Gestão de Instituições Educacionais. Membro do Grupo de Estudos sobre Numeramento. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

KILDRIA VIEIRA ALVES GIGANTE

Mestra em Formação de Professores da Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UESC. Professora da Rede Municipal de Educação de Teixeira de Freitas, Bahia e da Faculdade Pitágoras.

LEOMÁRCIA CAFFE DE OLIVEIRA UZÊDA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da UEFS, atuando na área de Fundamentos da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Educação Infantil do Campo, Infância e Criança, Formação inicial e contínua de professores, Formação de professores e docência em Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE

Doutora em Educação pela UFBA. Professora titular do Departamento de Educação e da Equipe de Estudos e Educação Ambiental da UEFS. Membro do Comitê Científico do GT 03 da ANPED – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. Áreas de interesse: Educação do campo em suas dimensões de organização social, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Educação Ambiental. Rural. Educação Popular. Movimentos Sociais do Campo.

MARA LÚCIA RAMALHO

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professora Adjunta da UFVJM. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação. Prioriza as discussões sobre as temáticas: políticas públicas; educação a distância; educação, cidadania, direitos humanos e gestão de instâncias (municipal, estadual e federal) e instituições escolares. Vice-coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica da UFVJM.

NATANIEL DA VERA-CRUZ GONÇALVES ARAÚJO

Doutor em Educação pela UFRN, realizou Doutorado Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal). Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tem experiência na docência superior com ênfase nas áreas de Formação de Professores, Políticas Educacionais, Sociologia, Educação e Tecnologia, Educação Especial e Seminários de Pesquisa. Trabalhou por vários anos com Língua Inglesa.

NEILTON CASTRO DA CRUZ

Doutor em Educação pela UFMG. É professor do quadro efetivo da rede municipal de educação da cidade de Porto Seguro, Bahia. Exerce a função de Diretor/Presidente da Delegacia Sindical Costa do Descobrimento (APLB: Sindicato dos/as Trabalhadores/as em Educação). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (EJA); Juventude; Avaliação; Planejamento e Relação Família/Escola.

APRESENTAÇÃO

Este livro surge com o intuito de agregar alguns estudos sobre políticas educacionais a fim de promover e provocar no leitor o interesse em conhecer mais sobre os temas que compõem cada capítulo. Assentado, inicialmente, nas discussões, na Linha 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), esta coletânea convida para o debate e termina por juntar em torno da proposta inicial pesquisadores de diferentes centros de pós-graduação do Brasil.

Assim, os nove capítulos que compõem esta obra retratam contextos de pesquisa que focalizam estados como Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Tocantins, apenas para mencionar a abrangência geográfica.

Pensando-se na proposta a partir da qual a organização do livro partiu, a presente coletânea recebe o título *Políticas Educacionais e Programas de Governo: aproximações e contradições*, pois sua análise traz algumas das políticas e dos programas de governo. Como não foi objetivo da obra abarcar todas as temáticas, então muitas outras ficaram para outros trabalhos posteriores.

A seguir, apresentam-se, de forma resumida, os nove capítulos que seguem no livro, a fim de introduzir o leitor nas reflexões que são postas em cada uma das pesquisas que originam os textos.

O primeiro capítulo deste livro tem como título “Crianças do campo e políticas de educação infantil em Feira de Santana: desafios municipais para a efetivação das interfaces” e é escrito por Antonia Almeida Silva, Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda e Ludmila Oliveira H. Cavalcante. O texto focaliza e problematiza as concepções de criança que reduzem esse ator social a um adulto por vir e, em contraponto, propõe um olhar histórico-social e cultural que procura compreender criança, infância e Educação Infantil, respeitando a sua condição etária, mas também a sua condição de sujeito nas relações que estabelece com as outras pessoas no seu tempo e espaços. Neste sentido, as autoras assumem o entendimento no qual se propõem discutir as políticas de Educação Infantil, voltadas para os cotidianos rurais. Tal discussão, na posição assumida por elas, implicará revisitar a perspectiva sociocultural da infância no rural: os modos de vida, a produção e significados da educação para seus sujeitos e instituições.

O segundo capítulo é de autoria de Arlete Ramos dos Santos e Claudio Pinto Nunes e tem como título “O Plano de Ações Articuladas em escolas do campo na Bahia”. O capítulo apresenta o resultado parcial de um projeto de pesquisa em andamento que tem como objetivo analisar o impacto das políticas públicas educacionais que compõem o Plano de Ações Articuladas (PAR) em três municípios baianos, a saber: Vitória da Conquista, Itabuna e Ilhéus. A metodologia utilizada foi qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. Após as leituras e análises realizadas, constatamos que a política de Educação do Campo em Vitória da Conquista retrata a realidade nacional, com prédios escolares mal iluminados e pouco ventilados, com mobiliários velhos e estragados ou mesmo inadequados, além da dificuldade de acesso em muitas escolas da zona rural.

Na sequência, este livro contém o capítulo “A gestão por resultados no estado de Pernambuco e seus efeitos sobre os docentes”, escrito por Dalila Andrade Oliveira. O texto tema como conjuntura política o período de mais de uma década de reformas educacionais na América Latina e que chegou ao Brasil chegou, já nos anos 2000, com um sistema escolar

bastante desigual e descentralizado. Tais reformas eram inspiradas pela Nova Gestão Pública (NGP) que, com o argumento da racionalidade técnica, visavam a atribuir mais eficiência ao setor público, por meio de mecanismos de gestão e organização escolar que corroboraram para a deterioração das condições de trabalho e remuneração dos docentes. Alguns desses mecanismos foram impostos por medidas de flexibilidade da legislação trabalhista, permitindo maior diversificação salarial. Tanto no contexto mais amplo (América Latina) como no mais específico (Brasil), as reformas empreendidas resultaram em um processo de reestruturação do trabalho pedagógico e em degradação das carreiras e condições de trabalho docente, com alto grau de intensificação do trabalho em razão de novas funções e responsabilidades no contexto escolar. O capítulo focaliza a gestão por resultados aplicada e seus efeitos no trabalho docente.

“As marcas do cognitivismo psicológico no jogo político e discursivo dos programas governamentais para letramento e alfabetização” é o título do quarto capítulo, cujo autor é Anderson de Carvalho Pereira. Neste texto o autor analisa marcas da herança do cognitivismo psicológico no material utilizado pelo “Pacto pela alfabetização na Idade Certa” (PNAIC) e pelo “Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental” (PROLETRAMENTO); é enfatizado o “mal-entendido” ou “equivoco” do uso do termo letramento que é tratada como estratégia política de natureza discursiva. Este gesto discursivo ancorado no reducionismo psicológico, visto em ambas as materialidades discursivas faz parte de um processo complexo. A leitura do autor acerca da questão aposta em resgatar parte da memória sobre este campo de discussões no cenário nacional.

Elenice de Brito Teixeira Silva e Joedson Brito dos Santos são os autores do capítulo “Tensões entre a participação e a não participação das crianças na política para a primeira infância”. O argumento explorado nesse capítulo é o de que há uma tensão entre a participação e a não participação das crianças na política da infância e nas políticas públicas para a primeira infância. Essa tensão é sustentada por outras (re) produzidas em políticas de diferentes setores, práticas, pesquisas e discursos sobre as crianças, como as tensões entre a visibilidade e invisibilidade; a escuta e o silenciamento; a

presença e a ausência; a criança como indivíduo e como sujeito; a infância como fase e como categoria geracional. A constatação parte da análise de alguns documentos elaborados para orientar ou definir ações prioritárias para a primeira infância, como a Convenção Internacional pelos direitos da criança (1989) e o documento das Nações Unidas denominado *Um mundo para as crianças* (2002); e no território nacional, o *Plano Nacional para a primeira infância* (2010) e o *Marco Legal da Primeira Infância* (2016). A análise da concepção, elaboração e discursos desses documentos aponta para um consenso sobre a necessária participação das crianças nas políticas que dizem sobre seus direitos e necessidades, por um lado; e, por outro, revelam a não participação efetiva das crianças, que embora sejam reconhecidas como sujeitos dessas políticas e tenham sido convocadas em algum momento da elaboração de alguns desses documentos, não registra-se, nos textos finais, as suas vozes, expressas nas palavras, gestos, movimentos, desenhos e diferentes linguagens. Os “legisladores”, embora representem diferentes instituições e setores, são os “outros”, os adultos intérpretes. As considerações conduzem a interações sobre as metodologias de escuta e de registro das narrativas de bebês e crianças nesses documentos, bem como, suas formas de participação.

O capítulo seguinte tem como título “Avaliação da Prova Brasil e o IDEB: percepção das instituições escolares”, escrito por Kildria Vieira Alves Gigante e Emilia Peixoto Vieira. Nesse texto as autoras discutem especificamente a Prova Brasil e o IDEB, questionando como essa avaliação e esse índice têm refletido nas escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas, Bahia e, como os gestores justificam medidas para a busca da qualidade do ensino. A qualidade na educação é um dos desafios emergentes na educação brasileira e a cobrança por qualidade não é somente por simples interesse da melhoria da educação no Brasil, mas também por cobranças dos organismos internacionais ávidos para justificar a necessidade de pessoal qualificado para assumir os cargos disponíveis no mercado de trabalho. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, uma vez que busca entender de que forma ocorre o fenômeno social, com base na realidade dos sujeitos que fazem parte do problema estudado, e se utilizou de entrevistas semiestruturadas com diretores de

escolas no município. Os resultados demonstram que a Prova Brasil e o IDEB alteraram as rotinas das escolas, principalmente no que se refere à organização curricular. Contudo, as mudanças não foram suficientes para alterar a qualidade em educação, considerando que qualidade pressupõe investimentos, reconhecimento das diversidades sociais e econômicas regionais e locais, além da garantia do acesso ao direito à educação.

Na sequência está o capítulo “A construção de um olhar para a educação a distância na Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: um olhar sobre os aspectos legais e pedagógicos”, de autoria de Mara Lúcia Ramalho, Everton Luiz de Paula e Kyrleys Pereira Vasconcelos. O texto toma o contexto da última década, em que as políticas educacionais brasileiras voltam-se para a ampliação e modificação ao acesso para o Ensino Superior. Dentre as modificações de acesso e permanência no Ensino Superior, surge o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), como uma política bastante representativa dos últimos governos e cujo marco legal aconteceu em 2006, com o objetivo de expandir o número de vagas no ensino superior, utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) voltada, sobretudo, para a formação docente. Essa modalidade, portanto, caracteriza-se como alternativa de ensino com horários e turnos de estudos flexíveis, em que professores e alunos ficam separados, mantendo o relacionamento por meio do ambiente virtual de aprendizagem. Com a implantação dessa modalidade, as instituições criam sua identidade para as diferentes atividades. Esse artigo discute a implantação, em termos de marcos legais e pedagógicos, da EaD na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) o objetivo de registrar o processo de implantação da modalidade a distância na referida instituição.

O penúltimo capítulo deste livro é escrito por Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo e Alda Maria Duarte Araújo Castro e subscrevem o texto cujo título é “As parcerias público-privadas na expansão da educação superior: uma análise da parceria entre a UNITINS e a EADCON”. O texto discute, inicialmente, as profundas mudanças que a sociedade capitalista contemporânea vem apresentando em decorrência do processo de transformação histórico-dialética a que se encontra sujeita. Toma como

recorte o período a partir da segunda metade do século XX em que ocorre o surgimento de novas formas de gestão e organização do trabalho nas empresas, indústria e organizações sociais. Nesse sentido, os autores ressaltam neste capítulo que, no âmbito educacional, essas novas formas de gestão resultaram sérias repercussões para as políticas educacionais, haja vista a indissociável relação entre a educação e o modo de produção econômico, levando às assertivas de que, para cada organização econômica e societal, haverá, certamente, um específico tipo de educação. Focando, em seguida, o contexto atual, o capítulo ressalta uma intensificação do processo de globalização que envolve a educação e o mundo produtivo, provocado pela influência do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação, sendo uma das características marcantes a centralidade da educação, entendida como elemento determinante da inserção dos países no mundo globalizado. Nesse cenário, ganha destaque a educação superior por ser um *locus* privilegiado da produção de conhecimento e da formação para o trabalho. Esse pressuposto mobiliza, em âmbito mundial, um amplo leque de políticas educacionais, no sentido de envidar esforços direcionados ao suprimento, cada vez mais crescente da demanda por esse nível de educação.

Como último capítulo tem-se o texto intitulado “Não, nunca fui identificada pela universidade”: Egressos/as da EJA em cursos de licenciatura da UNEB”, de autoria de Neilton Castro da Cruz e Carmem Lúcia da Eiterer. No capítulo os autores se propuseram a descrever e analisar as condições em que se deu a inserção de pessoas com experiências em EJA em dois dos 24 *campi* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). As reflexões encontram-se fundamentadas em dois conceitos teóricos básicos, quais sejam: Mobilização (CHARLOT, 2000) e Suporte (MARTUCCELLI, 2007). Os dados apresentados foram obtidos por meio de entrevistas narrativas, realizadas com oito pessoas (sendo cinco do sexo feminino), de idade entre 24 e 48 anos, que viveram a experiência em EJA no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Médio. As narrativas apontaram que a entrada na universidade pública teria ocorrido em decorrência da mobilização dos sujeitos, materializada, por exemplo, na busca pela participação em curso pré-vestibular social, e de

suportes, disponibilizados por pessoas próximas, como o/a professor/a, entre outros.

Ao finalizar a apresentação deste livro, interessa aqui registrar que a obra se propõe apenas a introduzir o leitor em alguns dos temas que vem sendo alvo de interesse científico e político, mas que há a necessidade de que outras pesquisas sejam desenvolvidas com o intuito de manter as discussões atuais e, ao mesmo tempo, realizar estudos semelhantes em diferentes contextos regionais.

Claudio Pinto Nunes
Organizador

Capítulo 1

Crianças do campo e políticas de educação infantil em Feira de Santana: desafios municipais para a efetivação das interfaces¹

*Antonia Almeida Silva
Leomárcia Caffé de Oliveira Uzeda
Ludmila Oliveira H. Cavalcante*

Este texto explora as interfaces entre as políticas de Educação do Campo e os seus desdobramentos na Educação Infantil da rede municipal de Feira de Santana, especificamente nas escolas situadas no perímetro rural, no período 2011-2015. A pesquisa que subsidiou a produção começou a ser desenvolvida no ano de 2012, segue em andamento, e adotou como procedimentos para coleta de dados a recolha e análise de documentos norteadores da educação do campo nos âmbitos nacional e municipal, assim como a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores de algumas escolas identificadas como “do campo”, assim como seus professores.

¹ Produção resultante de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, Edital 07/2011, intitulado “Educação Infantil na zona rural: caracterização e análise do cenário de implementação das políticas de educação do campo no município de Feira de Santana. A primeira fase da pesquisa foi concluída em 2014, mediante apresentação de relatório ao CNPq, mas segue explorando outras nuances do objeto com novo cadastro junto à UEFS.

O conceito de escolas do campo advém das lutas educacionais, do início dos anos 2000, que demarcaram uma perspectiva diferenciada para as escolas da zona rural, tendo como agente central o “Movimento de Educação do Campo” (MUNARIM, 2008). Decorreram deste processo a elaboração das Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, e a respectiva Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002, instrumentos que vêm consubstanciando a política de educação do campo. Em diálogo com essas dinâmicas, neste texto, o “rural” explicitará o recorte geográfico, enquanto o termo “campo” definirá um território de conceitos e lutas sociais que advogam por um novo e específico olhar sobre este rural e suas gentes².

O estudo problematiza as concepções de criança que reduzem esse ator social a um adulto por vir e, em contraponto, propõe um olhar histórico-social e cultural que procura compreender criança, infância e Educação Infantil, respeitando a sua condição etária, mas também a sua condição de sujeito nas relações que estabelece com as outras pessoas no seu tempo e espaços. Pressupõe-se que discutir as políticas de Educação Infantil, voltadas para os cotidianos rurais, implicará em revisitar a perspectiva sociocultural da infância no rural: os modos de vida, a produção e significados da educação para seus sujeitos e instituições.

É dentro desta perspectiva que este texto anuncia a importância das interfaces entre políticas de Educação Infantil e políticas de Educação do Campo no contexto rural do município de Feira de Santana, no interior do semiárido baiano, município situado há 109 km de Salvador, capital da Bahia.

Segundo cartilha publicada pelo Ministério da Integração Nacional, em 2005, o mapa geográfico e social do semiárido brasileiro foi atualizado e passou a abranger 1.133³ municípios distribuídos entre nove unidades da federação, sendo oito da região Nordeste (Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí) e um da região Sudeste (Minas Gerais) (BRASIL, 2005). De acordo com o mesmo órgão,

² Para melhor aprofundamento no debate da educação do campo, ver: Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2004, p. 13-49) e *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*. Desafios e Proposta de Ação. Luziânia, Goiás, 27 a 31 de julho de 1998.

³ Medeiros et al. (2012) falam em 1.135 municípios.

desde esse ano os critérios para a delimitação do semiárido deixaram de enfocar apenas os aspectos climáticos e passaram a englobar os seguintes indicadores:

- I. precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros;
- II. Índice de aridez de até 0,5 calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a vapotranspiração potencial, no período entre 1961 e 1990; e III. risco de seca maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990 (BRASIL, 2005, p. 5).

Mais que a delimitação espacial, estes critérios abrangem dimensões políticas que ajudam a orientar tanto a formulação quanto a implementação de políticas públicas específicas para as populações que vivem nessa região, em tese não só em relação à infraestrutura, emprego e renda, mas também no tocante a outros direitos fundamentais como saúde e educação. De acordo com Medeiros (2012), dentre os cinco municípios mais populosos do Semiárido, dois estão na Bahia, a saber: Feira de Santana, BA, Campina Grande, PB, Caucaia, CE, Caruaru, PE e Vitória da Conquista, BA, o que contribui para que pouco menos da metade da população baiana viva fora do espaço geográfico do semiárido.

Na vasta área do semiárido, são percebidas problemáticas educacionais diversas e que, além de não serem recentes, afetam as populações que vivem no ambiente rural de forma mais aguda, a exemplo do não abastecimento de água potável em determinadas regiões, falta de saneamento básico, bem como energia elétrica, entre outros fatores determinantes para o pleno funcionamento das instituições que atendem às crianças da Educação Infantil do campo. Portanto, apesar da nova delimitação do semiárido e da suposta atenção específica às suas necessidades, as problemáticas sociais percebidas indicam condições insuficientes para atender com respeito às pessoas e aos seus direitos.

Em Feira de Santana, a realidade encontrada não destoa do panorama mais geral traçado, especialmente quanto à educação, como veremos a seguir.

Educação do Campo e Educação Infantil na rede municipal

Feira de Santana, município fundado no ano de 1832, abrange uma área territorial de 1.363 km², e destaca-se na região pela sua relevância geográfica (eixo de entroncamento rodoviário para o estado e para a região)⁴ e seu protagonismo econômico, pautado basicamente no comércio, indústria e produção agrícola (abacaxi, amendoim, banana, batata doce, castanha de caju, coco da baía, feijão, fumo, girassol entre outros) (SEI, 2010). Essas características situam Feira como a maior cidade do interior da Bahia e um importante polo de serviços para a região. No que concerne os dados populacionais, segundo o IBGE (2017), Feira é constituída por uma população estimada em **622.639 habitantes** e cerca de 15,30% desta está concentrada na zona rural.

A área rural do município está zoneada em oito distritos que recebem os nomes de suas próprias sedes: Bonfim de Feira; Governador João Durval Carneiro (Ipuacu); Humildes; Jaguará; Jaíba; Maria Quitéria; Tiqaruçu e Matinha⁵. É possível inferir que, embora relativamente próximos da sede do município e com uma dinâmica cultural comprometida com o centro urbano, os distritos feirenses ainda guardam os resquícios de sua identidade rural e abarcam as nuances das precariedades dos serviços públicos que demarcam a ausência do Estado nas suas trajetórias sociopolíticas. Questões de infraestrutura e logística fazem destes contextos, espaços de lutas e labutas próprias, com as vicissitudes territoriais e socioambientais que lhes são comuns (questões de saneamento básico, condições das estradas, problemas com os transportes, dificuldades de emprego e renda, questões de saúde e educação, além das longas estiagens, para enumerar algumas).

Os distritos são como braços da cidade, quintais de produção agrícola, lugares de eleitores, extensões de um universo cidadão também dilapidado em sua trajetória de povoamento e desregulado processo urbanizador. Olhando para as cenas da Educação Infantil esse traço se revela com muita força, indicando a premência de mudanças, como indicam os dados do Plano Municipal de Educação (PME) 2011-2021

⁴ Cortada por rodovias federais: BR-101, BR-116, BR-324 e por quatro rodovias estaduais: BA-052, BA-502, BA-504, favorecendo, assim a uma crescente concentração de população flutuante, sendo um entreposto que liga o Nordeste ao Centro Sul do país (FEIRA DE SANTANA, 2009).

⁵ Os distritos referem-se a espaços territoriais (sub-regiões) com povoados reunidos e sedes (espécie de vila) em áreas rurais.

(FEIRA DE SANTANA, 2012) e o texto de atualização do PME aprovado em plenário pela II Conferência de Educação (FEIRA DE SANTANA, 2016). Considerando o período de abrangência do estudo, destacamos que, em 2010, a população infantil de 0 a 5 anos no município inteiro era de 49.700 crianças, com 33.118 na faixa etária de 0 a 3 anos e 16.582 na faixa etária de 4 a 5 anos. Segundo dados do Plano Municipal de Educação (FEIRA DE SANTANA, 2012) a rede municipal no mesmo ano de 2010 contava com 154 escolas atendendo a Educação Infantil e, entre estas, 84 instituições estavam localizadas no meio rural. Esse quantitativo, não se refere apenas a instituições voltadas especificamente para a Educação Infantil, mas inclui escolas de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil. O mesmo PME revela também que a rede municipal matriculou na zona rural 15.546 estudantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental, mais 1.759 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos entre os 8 distritos.

No período em que recolhemos os dados empíricos para pesquisa (entre 2013 e 2014), do total de 84 escolas situadas no meio rural, entramos em contato com 30, distribuídas entre 07 distritos, vez que, segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação à época, o distrito de Tiquaruçu, não teve matrícula em classes de Educação Infantil. Nos demais distritos, conforme o Quadro 1, foram verificados os dados a seguir:

Quadro 1: Número de Escolas, classes e professores atuando no meio rural, por distrito, no município de Feira de Santana – 2010-2013.

Distrito	Número de Escolas contatadas	Número de classes de EI	Número de professores de EI
Bonfim	06	06	05
Gov. João D. Carneiro	05	03	05
Humildes	04	16	10
Jaíba	06	07	07
Maria Quitéria	01	02	04
Matinha	02	06	06
Jaguara	6	06	06
TOTAL	30	46	43

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Legenda: NS – Nível Superior; NM- Nível Médio.

Como destacamos acima, muitas das instituições com atendimento às crianças não são escolas exclusivas, mas antes, mantêm classes de Educação Infantil inseridas em instituições de Ensino Fundamental. Isto, se por um lado, indica o acolhimento de uma demanda, revela, por outro, pistas para a aproximação com os processos controversos desse acolhimento, particularmente as nuances da organização e implementação de ações públicas para a educação das crianças do campo. Dados mais atuais confirmam essa avaliação ao revelarem que as condições de acesso e permanência das crianças na Educação Infantil do Campo seguem um curso semelhante ao identificado no início da década e carecem de investimentos e mudanças para um atendimento de qualidade. Segundo o PME aprovado em 2016,

Os dados da Secretaria Municipal de educação, que tratam da matrícula referente ao ano de 2015, informam que das 450 crianças matriculadas na *creche*, 418 estão na cidade e 32 estão no campo. Ao tempo em que na *pré-escola*, das 8.284 crianças matriculadas, 5.615 estão na cidade e 2.669 estão no campo (FEIRA DE SANTANA, 2016, p. 28, grifos nossos).

Combinado a esses dados, o PME, revela, ainda, que a rede municipal de ensino em 2015, atendia “a 14.814 alunos no campo, representando 32,01% do total de alunos atendidos pela rede na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA” (FEIRA DE SANTANA, 2016, p. 32), como pode ser verificado no Quadro 2.

Quadro 2: Matrícula da rede municipal por etapa da educação básica, modalidade e programas – 2015

Escola	Creche	Pré-escola G3,G4,G5	Fund. I	Fund. II	EJA (I,II,III)	EJA (IV,V)	Pro Jovem	Total
204	450	8284	24973	6594	3016	2714	240	46282
Zona urbana	418	5615	17294	3893	2187	1827	240	31472
Zona rural	32	2684	7681	2701	829	887	0	14814

Fonte: PME-SEDUC (2016).

Deve-se lembrar, contudo, que desde o Parecer CNE/CEB 36/2001, que aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001) há um movimento mais efetivo de empreender políticas específicas para a Educação no Campo no Brasil. Tal movimento, contudo, vem esbarrando na própria cultura de homogeneizar os espaços escolares e os sujeitos que neles atuam, especialmente as crianças. Em Feira de Santana isto vem sendo percebido tanto pelos profissionais da área, quanto pelos movimentos sociais organizados. Como registra o diagnóstico da Educação do Campo, integrante do PME, o município ainda necessita da “implementação de políticas públicas que articulem o âmbito educacional, social e econômico da população do campo, a fim de que sejam garantidos o acesso e a permanência em todos os níveis e modalidades” (FEIRA DE SANTANA, 2016, p. 96).

No que tange a aspectos relacionados à infraestrutura das escolas de Educação Infantil do Campo, é possível observar que boa parte das instituições possui funcionamento precário, ou não se adequa à realidade desta etapa de ensino, assim como não possui currículos e formação de professores específica que priorizem as experiências das crianças do campo. Isto pode ser constatado por meio das visitas realizadas às escolas, tanto na fase de aplicação de questionários, quanto na fase de realização de entrevistas, entre 2013 e 2014. Neste período, os depoimentos colhidos revelam que não ocorreram ações sistemáticas com foco na educação do campo nas escolas, ficando as poucas iniciativas marcadas como ações isoladas de alguns profissionais. A Secretaria Municipal de Educação não foi referida como um ator mobilizador ou de veiculação de alguma proposta pedagógica para as crianças pequenas. A única lembrança de proposta veiculada por esse órgão foi referida ao Programa Escola Ativa⁶, mas indicando uma relação distante e sem qualquer proximidade com as crianças da Educação Infantil.

As situações observadas, além de não serem recentes, não são exclusividade das escolas do campo. Em estudo sobre os espaços escolares

⁶ O programa Escola Ativa, coordenado pelo Ministério da Educação, teve sua origem em 1997 e como foco a qualificação para a atuação com classes multisseriadas. Na década de 2000 o programa passou por diversas reformulações e a partir de 2010 passou a integrar o Plano de Ações Articuladas (PAR)

e o Ensino Fundamental de 9 anos em instituições feirenses, Silva, Uzêda e Almeida (2011), chegaram às seguintes constatações,

As instituições, portanto, que não possuíam classes de Educação Infantil, apresentaram condições adversas até mesmo para crianças maiores, com sanitários interditados; salas escuras, com pouca ou nenhuma ventilação; além de outros aspectos que revelam uma atenção precária às instituições públicas de educação. Neste cenário, observa-se que são poucas as instituições que dispõem de um parque arquitetônico planejado em atenção às especificidades e às necessidades dos grupos etários. A maioria das instituições não possui área de recreação, tampouco ambientes como bibliotecas, salas de projeção e situações didáticas planejadas e/ou organizadas para serem desenvolvidas juntamente com as crianças (SILVA; UZÊDA; ALMEIDA, 2011, p. 166).

Esses dados quando confrontados às condições de acolhimento da Educação Infantil do Campo evidenciam que essas crianças estão expostas a espaços tão ou mais precários que os urbanos. As dimensões sociais que se tocam no território do semiárido quando confrontadas ao espaço social ocupado pelas crianças se expressam nas escolas na falta de organização curricular própria e em instituições no “padrão” escolar genérico para todos os públicos rurais: salas multisseriadas, cadeiras em tamanho convencional, rotinas horizontalizadas entre as múltiplas séries/grupos, professores exaustos pela longa jornada de trabalho (adicionadas aos deslocamentos campo-cidade de muitos que não residem onde trabalham) e formados dentro de cultura escolar desatenta aos espaços e tempos sociais.

Frente a esta realidade, mais que nunca é prioritário afirmar e reivindicar a especificidade da Educação Infantil da criança do meio rural, combinando as noções de espaço escolar e espaço social. Isto remete à problematização da ausência de ações sistemáticas e suas implicações político-sociais no processo de implementação das políticas de educação do campo e, no caso em tela, no campo semiárido. Assumimos, portanto, que o espaço não é algo natural, mas o produto de interações que gestam sentidos e práticas humanas, marcados pela cultura, pelas relações de poder e pelas condições de existência dos sujeitos (SILVA; UZÊDA; ANTUNES,

2011). O espaço periférico rural do semiárido e as políticas de educação infantil nesse sentido remetem-nos às apreensões relacionais de que nos fala Bourdieu (2010),

A noção de *espaço* contém, em si, o princípio de uma apreensão *relacional* do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a “realidade” que designa reside na *exterioridade mútua* dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ensrealissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (p. 48, grifos do autor).

Nesse sentido, o ingresso, o sucesso e a continuidade dos estudos para as crianças do campo não mobiliza apenas a revisão de aspectos didáticos, mas envolve a resignificação dos conceitos de educação do campo, bem como das práticas pedagógicas, dos espaços voltados para tal atendimento nas instituições, a resignificação do nosso olhar para a cultura e a vida do campo e, principalmente, as responsabilidades dos governos e dos seus agentes no percurso entre o anúncio e a efetivação das ações. Isto inclui pensar a educação em relação com as dinâmicas sociais mais amplas, tais como o trabalho e a produção da existência humana em suas tensões entre a propriedade e o uso da terra, assim como as noções de desenvolvimento que vem sendo reproduzidas na sociedade e com repercussão direta no interior das escolas. Pensar, aqui, significa refletir, rever e tecer parâmetros e relações sociais avessos a opressão entre as pessoas. Nesse marco as políticas para educação infantil no campo são parte de um repensar das relações sociais instituídas de que são parte as próprias noções da infância.

A perspectiva sociocultural da infância no rural: aspectos históricos, para além do local

Olhar a infância no contexto educacional é uma tarefa complexa, porque envolve outras tantas dimensões, para além da dicotomia cuidar x

educar, das políticas de formação destinadas aos profissionais que lidam com a mesma, dos desafios e dilemas existentes na docência nesta etapa de ensino, assim como as contradições que envolvem a vida da criança em sua condição de ser histórico-social. Entender os sentidos dessa infância e da sua educação/escolarização, no meio rural, demanda ver fundo e largo as singularidades e especificidades desse sujeito em relações.

Neste marco uma concepção de infância que tende a burocratizar e adotar a visão urbanocêntrica de educação para as rotinas escolares nesses espaços acaba por se constituir numa forte ameaça aos esforços de delineamento de políticas específicas para o campo, não só para a educação, mas para a promoção de condições de trabalho, saúde e de valorização da cultura produzida por esses sujeitos. Desta forma, ver as infâncias existentes nesses contextos constitui-se num esforço primário para a materialização de políticas engajadas no campo.

É importante salientar que não existe consenso quanto à caracterização da infância, muito menos a sua distinção quanto à categoria criança e há menos consenso ainda quanto à relação infância-escola.

Sarmiento (2008, p. 20) lembra que “[...] a Sociologia não se ocupou da criança como ser social, mas promoveu o ‘aluno’ a objeto científico, na exata medida em que é por este estatuto que se realiza (ou não) o processo de socialização”, ou seja, discorrer acerca da criança que “habita” a infância é entender a mesma como cidadão/cidadã de direitos, com histórias de vidas estabelecidas nas relações sociais entre a família, grupo de amigos, movimentos sociais, comunidade, escola dentre outras possibilidades.

Neste sentido, a análise e discussão do cenário das escolas rurais que não adotaram as práticas, políticas e debates previstos das políticas de “educação do campo”, demandam um olhar metuculoso e que nos ajude a construir novos sentidos da infância no interior da escola, sobretudo resgatando para os debates educacionais a identidade desses sujeitos sociais, sem que para isto se minimize a especificidade da educação e da escola.

Registros nos estudos de Calazans (1993) dão conta de que a educação no meio rural tem seus marcos ainda no século XIX, através do Plano de Educação de 1812 e das reformas de 1826 e de 1879. Todavia,

como revela essa mesma autora, só a partir de 1930 são desenhados programas considerados mais relevantes para as populações do campo, que até então, tiveram como prioridade o ensino médio e superior o que acabou por ser reiterado pela “onda” do “ruralismo pedagógico”. Este, datado de antes de 1920, é situado como uma

[...] tentativa de resposta à “questão social”, provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda a mão de obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural (CALAZANS, 1993, p. 25).

Esse processo vivido em simultâneo movimento de intensificação da urbanização brasileira também fez germinar o debate sobre a própria distinção entre educação rural e educação do campo, como ademais anunciamos anteriormente. A desconstrução do paradigma de educação rural, advém do amadurecimento político dos sujeitos do campo, organizados em lutas sociais, demandando uma outra proposta educacional para sua população. Segundo Fernandes (2005, p. 9)

[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

Como se pode notar, a trajetória das políticas de educação do campo não é recente e advém de uma inegável história de organização popular no rural que encontra eco na segunda metade do século XX (BRASIL,

2002). Academicamente, o debate tem ganhado ressonância de pesquisa nos últimos trinta anos com significativa consistência política (RIBEIRO, 1999; ARROYO; CALDART, MOLINA, 2004; VENDRAMINI, 2007; MUNARIM, 2008; SOUZA, 2009). Tal consistência política é preconizada por ações organizacionais da sociedade civil, que imputaram na agenda do Estado demarcações legais de significativo impacto no debate da educação do campo.

Em que pese os avanços regulatórios deflagrados pela mobilização de setores organizados da sociedade, é a partir da contínua tensão entre participação social e efetivação da legislação conquistada que a relação sociedade Estado ganha uma dimensão política importante com possíveis e consequentes ações do poder público. Para Bobbio (2011, p. 52),

Estes dois processos representam bem as duas figuras do cidadão participante e do cidadão protegido que estão em conflito entre si às vezes na mesma pessoa: do cidadão que através da participação ativa exige sempre maior proteção do Estado e através da exigência de proteção reforça aquele mesmo Estado do qual gostaria de se assenhorear e que, ao contrário, acaba por se tornar seu patrão. Sob este aspecto, sociedade e Estado atuam como dois momentos necessários, separados mas contíguos, distintos mas interdependentes, do sistema social em sua complexidade e em sua articulação interna.

Não se pode desprezar nesse percurso a íntima relação entre as mudanças vividas pela sociedade e o desenho das ações para a escola no campo. No marco desse retrospecto geral, no entanto, sobressai o silêncio sobre a Educação Infantil no campo tanto em relação à produção acadêmica, quanto a concepção e engendramento de ações voltadas para essa população.

No século XX, estudos na área de educação apontam para um momento diferenciado das análises sobre a infância e a importância da mesma na sociedade ocidental moderna. À medida que se concebe a criança sob uma lógica distinta da comumente versão do adulto por vir (ARIÈS, 1978), a categoria infância alcança um nível diferenciado de análise sócio cultural que terá notória influência nas pesquisas educacionais, nas

políticas públicas e nas concepções de educação infantil da sociedade contemporânea (FREITAS; SHELTON, 2005). De acordo com Sarmento (2008, p. 1)

[...] os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. [...] Conhecer ‘nossas crianças’ é decisivo para revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa.

É inegável que contribuições acerca das especificidades da infância estão presentes em vários aportes teóricos, que elucubram sobre o desenvolvimento histórico do conceito e sentimento de infância e, desta forma, chamam atenção para suas especificidades. Outro item relevante no tocante à infância diz respeito às condições de vida (qualidade) das crianças que fazem parte de diferentes realidades sociais, culturais e econômicas, consideradas nas suas especificidades, apesar de habitarem espaços diferenciados, culturas diversificadas (REDIM; MÜLLER, 2007).

No nosso país, cabe ressaltar em que pese os avanços conquistados na luta pela defesa da infância, dos direitos da criança e de uma educação infantil de qualidade, ainda encaramos problemas, entre eles o reconhecimento da infância como categoria social, por exemplo, no contexto escolar, por parte de adultos que vivenciam esse cotidiano infantil.

Para Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002, p. 5), muitas destas ações “vem se tornando a justificativa para a implantação de muitas políticas compensatórias que propõem programas descentralizados de baixo custo”. Ainda segundo as autoras, as políticas de atenção à infância, têm seguido padrões diferenciados nos países desenvolvidos do processo dos países em desenvolvimento,

[...] nos países em desenvolvimento, embora pareçam fundamentar-se no direito da criança e da família, quando o alvo é a população pobre, negra e de zona rural, essas políticas

se concentram em um discurso da necessidade, assentado no lema “atender pobremente a pobreza”, que transparece de maneira clara nos documentos do Banco Mundial, maior agência internacional que orienta e subsidia programas para a infância. A necessidade urgente de expansão do atendimento, principalmente às crianças das camadas pobres, consideradas pelas agências e governos como populações em situação de risco, vem se tornando a justificativa para a implantação de muitas políticas compensatórias que propõem programas descentralizados de baixo custo (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 5).

Nesta perspectiva, a infância ocupa um “lugar residual” no debate da inclusão e isto se manifesta também quando olhamos para o entrecruzamento da criança do campo com o direito à educação do campo, desde a mais tenra idade, como assinalamos por meio dos dados que caracterizam o atendimento em Feira de Santana. Martins (2009) usa a expressão do “lugar residual”, para a condição das facetas das desigualdades, camufladas em políticas compensatórias que pouco conseguem enfrentar o problema socioeconômico imputado à sociedade contemporânea.

No que concerne à discussão da Educação do Campo, a infância apresenta-se como uma das nuances discriminatórias em dose ampliada, no hiato territorial que sai do urbano e chega ao rural (CAVALCANTE, 2010). Neste aspecto as políticas de Educação Infantil voltadas para os cotidianos rurais implicam em revisitar a perspectiva sociocultural da infância no rural: os modos de vida, produção e significado da educação para seus sujeitos e suas instituições.

Considerações finais: por uma educação do campo politicamente engajada

O que se anuncia de forma breve neste texto, não é um cenário recente, ou de desconhecidas implicações. Em *Mudanças sociais no Brasil* (2008), Florestan Fernandes já trazia as provocações necessárias ao debate da desigualdade campo cidade...

O atraso de nosso sistema educacional, que ainda se defronta com velhos problemas suscitados pela necessidade de adaptação do ensino à vida rural, ao campo, em relação a outros níveis de cultural, num cálculo otimista, cifra-se mais ou menos em meio século. É claro que seria simplista querer medir assim o fenômeno; procuro apenas dar uma ideia aproximada de como o problema educacional brasileiro coloca-se primariamente, diante de nós.

Porque de fato, a falta de uniformidade no desenvolvimento demográfico, econômico e social do Brasil põe a questão em bases menos otimistas. O ensino primário, visando exclusivamente a alfabetização, tal como o conhecemos, não se integrou completamente no sistema sociocultural brasileiro. Se a escola é parte natural desse sistema, nas zonas urbanas ou em processo de urbanização, está muito longe disso nas estritamente rurais ou afastadas dos “núcleos de civilização” das grandes cidades (FERNANDES, 2008, p. 127).

A desigualdade social no Brasil tem uma trajetória longa, historicamente construída, que associada às dimensões do território, da cultura, das gerações, das etnias e gênero, para citar algumas, nos coloca frente a um emaranhado político de complexa perspectiva analítica. Um país que ao não enfrentar os seus monstros, permite que a invisibilidade social da infância pobre e de territórios “longínquos”, siga a passos largos, sem que muitos da sua população tenham a clara perspectiva do tamanho das entranhas dessa perversidade social.

As lutas sociais por políticas públicas de inclusão, em que pese sua dimensão de importância democrática e suas tensões no contexto da sociedade capitalista e desigual, não representam um processo de transformação social imediato e garantido. São construções lentas que transitam em ciclos de lutas, de leis e disputas... permeadas pelas contradições que lhes são inerentes.

Como vêm denunciando alguns estudos citados aqui, as complexas condições de implementação das políticas públicas de Educação do Campo, nos rurais do Brasil, indicam que os avanços das políticas educacionais estão, ainda, muito distantes de enfrentar o problema das desigualdades sócio educacionais presentes nos rurais, seja no que

concerne ao debate da infância, seja no que concerne à especificidade da infância rural. Conseqüentemente, o impacto do resultado da luta dos movimentos sociais do campo, no exercício das políticas públicas municipais, é um questionamento a ser feito e um projeto a ser contínua e descentralizadamente monitorado.

No cenário exposto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), enquanto parte e expressão do desenho de uma política que traz um novo olhar sobre as instituições educacionais no rural, na busca pela construção de propostas educacionais que sejam re-significadas em seus contextos socioambientais e, com demandas culturais específicas e ritmo pedagógico próprio, é um instrumento capilar para se pensar a educação no rural e as lutas organizacionais dos seus sujeitos sociais.

Por tudo quanto foi exposto a discussão da educação infantil no rural de Feira de Santana permite-nos ver o município para além da rua, pois estudar os distritos, não necessariamente nos tira da perspectiva de sua relação com o urbano. O debate da Educação do Campo neste sentido é um debate que se faz premente na relação campo-cidade e suas interfaces com as percepções dos sujeitos, manifestas nas concepções de escola do campo de gestores, professores e na concepção de rural/campo de todos eles. Este primeiro esforço aqui apresentado, certamente, não dá conta dessa amplitude em toda sua complexidade, mas evidencia algumas lacunas, a começar pela própria ausência de políticas para educação do campo e das condições de acolhimento das crianças na educação infantil no município, além das limitações nas percepções sobre a especificidade da educação infantil do campo..

Como defendemos no corpo do texto, a percepção e análise das políticas educacionais para/no rural, em diálogo com os lugares ocupados pelos sujeitos, implica na análise sobre os destinatários das políticas e os processos de efetivação das mesmas. Porque assumimos que o campo existe, propomo-nos a seguir afirmando uma educação infantil específica do campo, pois no nosso entender trazer à luz elementos que possam dar contorno às políticas para esse espaço é, também, uma forma de defendê-la.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zabar, 1978.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). *Municípios em síntese*. Disponível em: <<http://www.sei.ba.gov.br/munsintese/index.wsp?tmp.cbmun.mun=2910800>>. Acesso em: 1º out. 2011.
- BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*. Parecer 36/2001. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília, DF, 2001.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Panorama da educação do campo*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Micro dados senso escolar*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-acessar>>. Acesso em: 12 nov. 2010.
- _____. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional. *Nova delimitação do semi-árido brasileiro*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=0aa2b9b5-aa4d-4b55-a6e1-82faf0762763&groupId=24915>. Acesso em: 17 fev. 2017.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli S. Elementos para Construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. *Por uma Educação do Campo*, n. 5, p. 13-49, 2004.

CAVALCANTE, Ludmila O. Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas do rural. *Ensaio*, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 18, p. 549-564, 2010.

FEIRA DE SANTANA. *Documentos aprovados em plenária final do PME: textos por salas temáticas*. 2016. Disponível em: <<http://www.feiradesantana.ba.gov.br/conferenciadeeducacao/doc1.asp>>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. *LEI N° 3.326, de 05 de junho de 2012*. Aprova o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, e dá outras providências. Feira de Santana, BA, 2012. Disponível em: <<http://www.feiradesantana.ba.gov.br/leis/Leis20123326.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

_____. *Plano municipal de meio ambiente de Feira de Santana*. PMMA, 2009. Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/meioambiente/planomunc_meioambiente.pdf>. Acesso em: 08 out. 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2005, Brasília. *Anais...* Brasília, 2005. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/26292119/1799913715/name/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 8 out. 2011.

FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; SHELTON, Terri Lisabeth. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 2, maio/ago. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2017. *Informações completas*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291080>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus Editora, 2009.

MEDEIROS, Salomão de Souza et al. *Sinopse do censo demográfico para o semiárido brasileiro*. Campina Grande: Instituto Nacional do Semiárido (INSA), 2012.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG, 2008. GT 03: Movimentos Sociais e Educação.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a04.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

SILVA, Antonia A.; TRINDADE, Syomara A.; BRITO, Cíntia F. Professoras de educação infantil do campo: identidade e perfil profissional. In: GRUPECI – SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA, 4., 2014, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2014. Disponível em: <<http://www.grupecifef.ufg.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____; UZÊDA, Leomárcia Oliveira Caffé; ALMEIDA, Tamar Antunes de. Espaço social e espaço escolar: interfaces e contradições no contexto do ensino fundamental de 9 anos. *Contrapontos*, v. 11, n. 2, p. 161-169, maio/ago. 2011.

REDIM, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Marita (Org.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 65-100, 2002.

SARMENTO, M. *A cultura da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. Instituto de estudos das crianças. Braga (Portugal): Universidade do Minho. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2008.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SOUZA, Maria Antônia de. O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. *EccoS Revista Científica*, v. 11, n. 1, p. 39-56, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71512097003>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

VENDRAMINI, Célia Regina. Pesquisa e movimentos sociais. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1395-1409, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2011.

Capítulo 2

O plano de ações articuladas em escolas do campo na Bahia

*Arlete Ramos dos Santos
Claudio Pinto Nunes*

Introdução

Esse artigo traz os resultados preliminares de um projeto de pesquisa¹ em andamento, o qual tem como objetivo analisar o impacto das políticas educacionais do campo, que fazem parte do Plano de Ações Articuladas (PAR), implementadas nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna, localizados na Bahia, obedecendo o recorte temporal de 2010 a 2016.

Estas políticas educacionais brasileiras analisadas na pesquisa são oriundas de um processo histórico que se inicia no século XX e continuam no século XXI, com a presença marcante do Estado como regulador da economia, para atender aos interesses do mercado internacional, e para isso as políticas educacionais abarcaram um currículo que visou o desenvolvimento de novos padrões da força produtiva e da adequação

¹ Projeto de Pesquisa intitulado: As políticas públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia. O referido projeto é financiado pela Universidade Estadual de Santa Cruz e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

da força de trabalho, sob a orientação neoliberal para a reestruturação produtiva do capitalismo internacional. Originado desde a década de 1970, em âmbito globalizado, a premissa neoliberal priorizou a neocolonização do capital e a naturalização dos interesses capitalistas nas políticas educacionais brasileiras, nas quais predominavam os interesses privatistas da classe dominante, que ficaram evidenciados “na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, na Lei nº 9.424/96, da Emenda Constitucional nº 14/96 [...], dentre outros documentos (SILVA, 2012, p. 4), observando-se que o predomínio das categorias “cidadania” e “inclusão social” difundidas pelas agências multilaterais sob o viés da solidariedade. Nesse sentido, o Estado brasileiro desenvolveu uma reforma educacional de caráter socialdemocrata, na qual se propõe a elevação da oferta, acesso, gratuidade e qualidade educacional pela orientação de uma revolução educacional gerenciada (LIMA et al., 2012), ainda presentes nas políticas educacionais implementadas atualmente.

Desde a reforma do Estado realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as políticas educacionais brasileiras têm sido orientadas como políticas sociais, visando medidas corretivas, que devido ao ideário de Estado Mínimo do contexto neoliberal, não são identificadas como de responsabilidade estatal ou do mercado. Por isso, são implementadas na forma de ações compensatórias e solidárias, de acordo com os pressupostos da teoria social do capital defendida pelos papas do neoliberalismo.

Tais medidas assistencialistas tiveram continuidade em 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, por meio da mesma orientação da “revolução educacional gerenciada” e a constituição de políticas educacionais paliativas, à medida que se apresentam as tensões e reivindicações sociais. De acordo com Mészáros (2011), em consonância com o sistema capitalista, qualquer ação política que se respalde na organização da teoria social do capitalismo, constituir-se-á num elemento paliativo em que os grupos desfavorecidos não sairão da condição de desigualdade. Pois estas mediadas não anulam ou erradicam injustiças sociais deflagradas, apenas desmobilizam ações, arrefecem direções e colocam em suspensão o caráter dos direitos fundamentais do homem

como protagonista de seu processo sócio histórico, consolidando o que propõe o capital (LIMA et al., 2012).

Nesse sentido, o Governo Federal criou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, no governo Lula, que inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Como parte do PDE, no intuito de ter maior eficiência na implementação dos resultados das políticas educacionais, surge o Plano de Ações Articuladas (PAR), segundo o qual, com base em informações do site do Ministério da Educação, trata-se

de um compromisso composto de vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2017).

O PAR está regulamentado no Art. 9º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do compromisso e a observância das suas diretrizes (DECRETO 6.094/2007). Compromete o município a pensar sua política com base na cultura do planejamento por meio da existência de um mecanismo gerador de demandas, desconstruindo as ações imediatistas das secretarias municipais de educação, apontando a necessidade de se convocar a sociedade civil para ser protagonista do processo democrático. Por isso, ele é constituído por um

Comitê Local composto de membros da comunidade que se configura como um espaço de tomada de decisões, instituinte da garantia constitucional da liberdade de expressão e da participação de diversas e variadas organizações políticas, consolidadas por meio da reexperimentação de práticas democráticas de condução do público (SANTOS; DAMASCENO, 2011, p. 8).

Apesar do direcionamento para a participação da sociedade civil nas ações do PDE, a exemplo do PAR, os estudos têm demonstrado que esta participação tem sido escassa, e restrita aos interesses das organizações privadas no Brasil, notadamente, ao grupo dos empresários do Compromisso Todos pela Educação, de forma tão explícita que a ação do PDE recebeu o mesmo nome, conforme destaca Graciano (2007, apud SILVA; CRUZ, 2015, p. 4):

Esta coalizão (grupo) é formada principalmente por empresas e fundações empresariais [...]. A participação de empresários é positiva, mas paradoxalmente, é também preocupante, pois temos o eixo invertido – é à proposta empresarial que o Poder Público vem aderir, e não os empresários que passam a apoiar um plano para a educação pública.

Silva e Cruz (2015) trazem uma análise sobre o PAR, destacando a forma como o mesmo está configurado no MEC com suas dimensões, a partir do Quadro 1 onde se encontra um demonstrativo da configuração desse Plano.

Quadro 1: Dimensões do Plano de Ações Articuladas (continua)

DIMENSÃO 1 – Gestão Educacional	
Área 1	Gestão democrática: Articulação e desenvolvimento do Sistema de Ensino;
Área 2	Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada;
Área 3	Comunicação com a Sociedade;
Área 4	Suficiência e estabelecimento da equipe escolar;
Área 5	Gestão Financeira.
DIMENSÃO 2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar	
Área 1	Formação inicial de Professores da Educação Básica;
Área 2	Formação continuada de Professores da Educação Básica;
Área 3	Formação de Professores da Educação Básica para a atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas;
Área 4	Formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03;

(conclusão)

Área 5	Formação de Profissionais da Educação (funcionários).
DIMENSÃO 3: Práticas Pedagógicas e Avaliação	
Área 1	Elaboração e Organização das práticas pedagógicas;
Área 2	Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
DIMENSÃO 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	
Área 1	Instalações físicas gerais;
Área 2	Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública;
Área 3	Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considere a diversidade das demandas educacionais.

Fonte: Silva e Cruz (2015, p. 7).

Para atender às necessidades explícitas nas dimensões elencadas no Quadro 1, o Governo brasileiro oferece vários programas educacionais aos municípios, cuja adesão destes deve acontecer por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC)². Tal Sistema congrega ações que disponibilizam recursos para os municípios, no que se refere à gestão democrática, formação inicial e continuada, educação inclusiva, capacitação para o pessoal de apoio, quadra de esportes, tecnologia educacional, Diversidade, Relações étnico-raciais, água potável nas escolas, dentre outras, tendo como base o diagnóstico preenchido no SIMEC pelos respectivos sistemas municipais de ensino.

Entretanto, existem críticas sobre o PAR, pois para alguns pesquisadores da área, ele se constitui em mais uma forma de centralização de recursos pelo governo federal por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e no que se refere ao PDE, a concepção de educação pública demonstra uma transferência de responsabilidade do Estado aos setores da sociedade civil (especialmente o setor privado), os quais são chamados a assumir a condução da política educacional, por meio do estímulo à utilização de parcerias para que as

² O acesso ao SIMEC é possível por meio do Link: <http://simec.mec.gov.br/>. Para acessá-lo será necessário um cadastro do município no Portal do MEC.

prefeituras e as escolas encontrem soluções com a iniciativa privada e demais parceiros (BARÃO, 2009), principalmente, com o setor empresarial, para o qual há a preponderância do fator econômico em detrimento da educação e de qualquer outra política social. Ademais, o PDE em sua articulação com o plano de metas do Compromisso Todos pela Educação, se consolida como uma política educacional que representa os ditames da classe dominante no poder, para ser implementada nos países periféricos do capitalismo global, seguindo o receituário do Banco Mundial.

A Educação do Campo no contexto do PAR

A Educação do Campo está voltada para o trabalho, a cultura, o jeito de ser e de conviver, as relações com o outro e, principalmente, aquela que procura fortalecer a identidade do homem e da mulher do campo. Compreende não só os conhecimentos do mercado de trabalho, mas se volta para a vida social, protagonizada pelos homens e mulheres que vivem no campo (CALDART, 2004).

O Marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB, Lei nº 9.394/96, quando afirma em seu artigo 28 a possível adequação do currículo e de metodologias apropriadas ao meio rural, bem como, a flexibilização e a organização escolar por meio da adequação do calendário escolar, para atender às condições climáticas de cada região. Com base nesse contexto, as políticas públicas educacionais vistas como direito, voltadas para a Educação do Campo começam a tomar fôlego no cenário nacional, a partir da década de 1990.

A gênese das discussões sobre o tema “Educação do Campo”, é oriunda do I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), realizado em Brasília em 1997 e, logo após, em 1998, 2004 e 2015 com a realização das respectivas Conferências para a Educação Básica no Campo, além de outros encontros com a mesma finalidade, envolvendo a participação de intelectuais acadêmicos, organismos internacionais, da sociedade civil e órgão do governo Federal como, o Ministério da Educação (MEC), a UNESCO e as Universidades Federais e Estaduais, entre outros.

Posteriormente, as mobilizações sociais se intensificaram e incorporaram a luta pela Educação do Campo, por intermédio das ações e reivindicações dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, em harmonia com outros movimentos urbanos (SANTOS, 2013).

Ao longo de uma história, com muitos anos de luta, sem contar com outras dezenas de anos de muito silêncio, de conflitos e denúncias sobre as ausências de políticas públicas para o meio rural, que ficaram para trás, constata-se a existência de avanços quanto às políticas públicas educacionais direcionadas à Educação do Campo. Dessas lutas, desde a sua gênese até o momento atual, como resultado positivo, pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo, que reconhecem e legitimam seus anseios, levando em consideração as suas especificidades, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002, CNE/CEB nº 2/2008, o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo e o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Portaria nº 83 de 28 de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), dentre outras. Essas são legislações que orientam e normatizam a Educação do Campo, intermediadas por seus sistemas de ensino estaduais e municipais de ensino.

Várias políticas educacionais para o campo fazem parte das ações do PAR e são implementadas nos estados e municípios mediante contrato de adesão do governo municipal com o governo federal. Dentre elas destacamos nos últimos anos programas que têm atendido especificamente o campo, além de outros que atendem simultaneamente o campo e a cidade: o Programa Escola Ativa, o Programa Mais Educação, a Educação Inclusiva, Educação para a Diversidade, Pró-letramento, Pró-Gestão, Proinfantil, Brasil Alfabetizado, Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Procampo Saberes da Terra, dentre outros. Em âmbito estadual encontra-

se o Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA), o Pacto pela Educação e o Programa Nacional na Idade Certa (PNAIC).

É importante salientar que o PAR contempla ações em todos os níveis e modalidades da educação, incluindo as questões da gestão, da formação, do financiamento e da infraestrutura escolar. Quanto aos níveis de ensino, os municípios atendem ao Ensino Fundamental, a Educação Infantil, bem como as modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de se atentar para outras políticas educacionais de caráter nacional como Educação Inclusiva e Diversidade. Nesse sentido, busca-se cumprir o que está disposto no Art. 18 da LDB 9.394/96.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

Destacamos também que enquanto mecanismo de descentralização das políticas públicas, o PAR se configura como forma de o governo federal controlar o que acontece nos municípios por meio da regulação. A partir do novo formato de gestão das políticas públicas educacionais, na segunda metade da década de 1990 (BRASIL, 1995), cabe salientar que a formulação das políticas acontece no nível central, mas a sua execução ocorre de forma descentralizada, em nível local, por meio de contratos e parcerias entre o governo federal e os entes federados.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa é de caráter qualitativa, de natureza exploratória. Segundo Bogdan e Biklen (1982), essa metodologia envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as questões relacionadas à escola. Para análise dos dados, temos como referência a metodologia dialética visto que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e

sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1997, p. 20).

Apesar de a nossa pesquisa ter como lócus três municípios baianos, recortamos nesse texto apenas os dados que dizem respeito a Vitória da Conquista, tendo em vista que a coleta de dados no mesmo se encontra em fase mais avançada.

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica e documental das políticas públicas que estão sendo implementadas no município, observando quais os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam, e como estão estruturadas nas instâncias Federal, Estadual e Municipal. Para verificar o resultado obtido com a implementação das políticas educacionais do PAR, tanto do ponto de vista da secretaria municipal como na visão dos sujeitos da comunidade escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas no intuito de coletar dados sobre o funcionamento das políticas públicas nas escolas municipais, além de questionários de questões abertas e fechadas aplicados aos diretores, professores e coordenadores das escolas do campo no município pesquisado, num total de quarenta e quatro (44) questionários os quais serviram para investigar aspectos sobre a implementação das políticas educacionais e profissão docente, tais como: formação inicial e continuada, planejamento escolar, gestão escolar, infraestrutura e concepção de educação do campo. Salientamos que nesse texto trazemos dados apenas de uma parte da análise documental, pois os dados gerais não cabem no limite estabelecido pelas normas do evento.

Resultados e discussão dos dados da pesquisa

Vitória da Conquista é a terceira maior cidade do Estado da Bahia e a quarta do interior do Nordeste. A educação é um dos principais eixos de destaque do município, sendo que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) é composta por 202 unidades escolares, assim distribuídas:

Tabela 1: Escolas Municipais em Vitória da Conquista

	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Educação Infantil	21	01	22
Ensino Fundamental Anos Iniciais	41	139	180
Total Geral	62	140	202

Fonte: Dados fornecidos pelo Setor de Estatística e Legalização da SMED, 2017a.

Diante do exposto, nota-se que o município de Vitória da Conquista pode ser considerado como um cenário de educação campesina, uma vez que das 202 (duzentas e duas) unidades escolares, 140 (cento e quarenta) encontram-se localizadas na zona rural. No geral, são mais de 41 (quarenta e um) mil alunos atendidos por 1.785 (hum mil setecentos e oitenta e cinco) professores, entre contratados e efetivos na rede municipal de ensino. Vale ressaltar que a Zona Rural é formada por 18 (dezoito) Círculos Escolares Integrados (CEIs) que atendem 93 (noventa e três) escolas e 2 (dois) Círculos de Nucleadas com 47 (quarenta e sete) escolas acolhidas, conforme apresenta a tabela abaixo:

Tabela 2: Organização das Escolas do Campo em Vitória da Conquista*(continua)*

Círculos Escolares Integrados		
Nº	Escolas	Número de escolas atendidas
01	Assentamento Chapadão	05
02	Assentamento Sede	08
03	Bate pé	06
04	Cabeceira	06
05	Campo Formoso	07
06	Capinal	08
07	Cercadinho	02
08	Dantelândia	04
09	Estiva	03
10	Gameleira	08
11	Iguá	04

(conclusão)

Círculos Escolares Integrados		
Nº	Escolas	Número de escolas atendidas
12	Inhobim	03
13	José Gonçalves	03
14	Limeira	09
15	Pradoso	06
16	São João da Vitória	04
17	São Sebastião	02
18	Veredinha	05
Total de Escolas pertencentes aos CEIs		93
Nucleadas		
01	I	23
02	II	24
Total de Escolas pertencentes às Nucleadas		47
Total Geral de Escolas na Zona Rural		140

Fonte: Dados fornecidos pelo Setor de Estatística e Legalização da SMED, 2017a.

Nas Escolas Nucleadas as turmas são todas multisseriadas. Já nos CEIs, das 209 (duzentas e nove) turmas do Segmento I, 127 (cento e vinte e sete) são multisseriadas (SMED, 2017a).

Ao analisar os documentos que versam sobre os contratos de adesão entre o município investigado e o governo federal, detectamos alguns termos de compromisso do PAR, ainda em vigor, e também outros dados que comprovam recursos implementados no município conforme Figura 1, a saber:

- TC PAR 201500033: refere-se à compra de mobiliário escolar, eletrônicos da linha branca no valor de R\$ 740.917,28.
- TC PAR 4777: referente à compra de ônibus, projetor e mobiliário no valor total de R\$ 2. 541.100,00.
- TC PAR 9237: referente à compra de utensílio de cozinha no valor total de R\$ 892.804,25.

Figura 1: Exemplos de Programas firmados em Termos de Compromisso

PROGRAMA DESENVOLVIDO / BEM ADQUIRIDO - CONSTRUÍDO	
Caminho da Escola – 13 ônibus	RECURSO INVESTIDO
<p>Objetivo: Renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais. O programa também visa à padronização dos veículos de transporte escolar, à redução dos preços dos veículos e ao aumento da transparência nessas aquisições.</p>	<p>RS 2.460.040,00</p>
<p>Aquisição de mobiliários e equipamentos escolares</p> <p>Objetivo: Renovar os mobiliários das escolas do município, garantindo qualidade e conforto para estudantes e professores nas salas de aula e contribuindo para a permanência dos alunos nas escolas.</p>	<p>RS 665.076,32</p>
<p>Brasil Carinhoso</p> <p>Objetivo: Objetiva custear despesas de manutenção de desenvolvimento da educação nos primeiros anos de vida com ações de cuidado integral para garantir a permanência da criança na educação infantil.</p>	<p>RS 1.010.450,15</p>

Fonte: SMED (2017b).

De acordo com as informações contidas no site do FNDE, o programa “Caminho da Escola” foi criado com o objetivo de “renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola” (FNDE, 2017). O Programa contempla alunos matriculados na educação básica da zona rural tanto das redes estaduais como das redes municipais. O programa também visa à padronização dos veículos de transporte escolar, sendo que o governo federal em parceria com o FNDE e o Inmetro define

regras para a padronização dos veículos, além de criar estratégias para a redução dos preços e adequação dos mesmos às condições das estradas das zonas rural e urbana brasileira. A aquisição do veículo acontece via pregão eletrônico de três formas: “com recursos próprios, bastando aderir ao pregão; via convênio firmado com o FNDE; ou por meio de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que disponibiliza linha de crédito especial para a aquisição de ônibus zero quilômetro e de embarcações novas (FNDE, 2017).

Podemos inferir que esta ação compreende a Dimensão 1, na Área 2 do PAR, conforme explicita no Quadro 1, quando diz: “Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada”. Já o Programa que diz respeito à aquisição de mobiliários e equipamentos escolares está implícito na Dimensão 4, “Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos”; e por fim, o “Programa Brasil Carinhoso” que está relacionado às várias Dimensões, uma vez que contempla o cuidado integral da criança, o que exige ações de gestão, formação e instalações físicas.

Outro Termo de Compromisso importante que foi firmado entre o governo municipal de Vitória da Conquista e o governo federal tem como objetivo a construção de creches infantis “Proinfância”, conforme se verifica na Figura 2.

Figura 2: Quadro demonstrativo da relação de creches construídas por meio do PAR em Vitória da Conquista.

Creches						
Objetivo: Garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública com parceria do PROINFÂNCIA /FNDE.						
Obra	Data de entrega	Data de início	Valor Total da Obra	Valor Total Executado	Valor Repassado pelo FNDE	Valor aprovado pelo FNDE
Vila América	01/07/2016	02/07/2016	R\$ 796.185,27	R\$ 796.185,27	R\$ 616.086,43	-
Conveima II	01/07/2016	Previsto: 06/02/2017	R\$ 887.703,48	R\$ 887.703,48	R\$ 616.086,44	-
Morada Real	30/09/2016	Previsto: 06/02/2017	R\$ 909.203,48	R\$ 909.203,47	R\$ 616.200,44	-
Lagoa das Flores	-		R\$ 958.050,54	R\$ 417.775,52	R\$ 308.043,22	-
Loteamento Panorama	-		R\$ 106.3852,73	R\$ 137.752,69	R\$ 308.043,22	-
Miro Cairo	-		R\$ 1.020.292,99	R\$ 784.212,95	R\$ 308.043,22	R\$ 80.091,24 (29/01/2016) R\$ 36.965,19 (22/07/2016)
Povoado de Simão	20/10/2016	Previsto: 06/02/2017	R\$ 888.286,35	R\$ 856.527,35	R\$ 308.043,22	R\$ 190.986,80 (25/02/2016) R\$ 86.252,10 (22/09/2016)
Recanto das Águas	27/10/2016	Previsto: 06/02/2017	R\$ 965.513,29	R\$ 945.973,52	R\$ 431.260,51	R\$ 49.286,92 (29/01/2016) R\$ 24.643,46 (29/01/2016) R\$ 73.930,37 (22/09/2016)
Patagônia	-		R\$ 1.224.053,83	R\$ 378.413,10	R\$ 123.217,29	-

Fonte: Dados fornecidos pela SMED (2017b).

Na Figura 2 nenhuma creche está em localidade reconhecida como zona rural. Entretanto, as localidades identificadas como Lagoa das Flores e Povoado de Simão atendem predominantemente comunidades rurais. Assim, o demonstrativo está em consonância com os dados nacionais do Censo Escolar de 2016 uma vez que os dados evidenciam um processo de ocultamento na educação infantil. No Brasil, das 7.016.095 matrículas na educação infantil, somente 933.444 estão concentradas no campo. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), mais de 3 milhões de crianças de zero a 6 anos moram no campo. Apenas 5% delas estão estudando³.

As crianças de 0 a 6 anos do campo encontram-se praticamente excluídas da educação infantil. Os indicadores nacionais evidenciam a desigualdade de acesso e a praticamente inexistência de instituições no caso do segmento de 0 a 3 anos de idade. Enquanto que na população infantil urbana a taxa de frequência à creche, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2008, era de 20,52%, nos territórios rurais era de 6,83%. Para as crianças de 4 e 5 anos, as porcentagens eram de 63,37 e 42,66 respectivamente. Mais especificamente nas áreas de reforma agrária, a realidade das crianças assentadas em 2005 era a seguinte: 0,1% frequentam creche familiar ou informal; 0,8% frequentam creche organizada como escola; 5,1% frequentam pré-escolas e 2,3% frequentam classes de alfabetização. A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária apontava ainda que apenas 3,5% das instituições educacionais do campo possuíam atendimento para crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 2012, p. 4).

A Resolução CNE/CEB n° 02/2008 e o Decreto Presidencial n° 7532/2010 destacam a importância de se construir escolas nas próprias comunidades rurais, principalmente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, evitando-se, assim, o transporte escolar para crianças pequenas, e quando este for peremptoriamente necessário, deverá ser intracampo.

No site do MEC4 encontramos informações sobre a construção de creches por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) e de construção e cobertura de quadras esportivas com recursos previstos no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2). Vitória da Conquista também foi contemplada com a construção de quadra, conforme demonstra a Figura 3 que traz uma relação das localidades onde as mesmas foram ou ainda estão sendo construídas.

³ Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/criancas-do-campo-nao-tem-acesso-a-creche-b676cmri8dxma83p5onnsihxq>>.

⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35008>>.

Figura 3: Demonstrativo de localidades e recursos para construção de quadras esportivas.

Quadras					
Objetivo: Atender à demanda de espaço para práticas esportivas nas escolas municipais e estaduais com parceria do PROINFÂNCIA /FNDE.					
Obra	Data de entrega	Valor Total da Obra	Valor Total Executado	Valor Repassado pelo FNDE	Valor aprovado pelo FNDE
José Gonçalves	18/06/2016	R\$ 616.799,67	R\$ 613.517,91	R\$ 487.345,87	-
Jardim Valéria	-	R\$ 584.432,48	R\$ 342.910,78	R\$ 89.951,14	R\$ 89.951,14 (23/05/2016) R\$ 125.931,60 (16/11/2016)
Lisete Marmore / Miro Cairo	13/09/2016	R\$ 536.155,87	R\$ 498.215,01	R\$ 406.121,55	R\$ 50.765,19 (16/11/2016) R\$ 30.459,12 (16/11/2016)
Maria Leal	-	R\$ 665.676,43	R\$ 59.532,32	R\$ 101.404,61	-
Lícia Pedral	31/07/2016	R\$ 577.801,20	R\$ 552.161,31	R\$ 259.220,09	R\$ 91.489,44 (24/05/2016)
Frei Serafim	-	R\$ 693.447,67	R\$ 231.644,93	R\$ 127.195,29	R\$ 116.950,40 (10/06/2016)
Mozart Tanajura	-	R\$ 600.889,42	R\$ 333.167,71	R\$ 101.997,16	R\$ 152.995,73 (10/06/2016)
Zélia Saldanha	-	R\$ 625.238,06	R\$315.044,39	R\$ 101.530,39	R\$ 126.912,99 (10/06/2016)
Fábio Henrique	-	R\$ 650.523,80	R\$539.614,53	R\$ 90.172,01	R\$ 5.076,52 (10/06/2016)
Pradoso	-	-	-	R\$ 94.547,93	-
URBIS VI Pérides	-	-	-	R\$ 101.530,39	-
Antônio Vasconcelos (Cabeceira)	-	-	-	R\$ 101.530,39	-
Iguá	-	-	-	R\$ 101.531,80	-

Fonte: Dados fornecidos pela SMED (2017b).

Destacamos que a zona rural está sendo contemplada em sete (7) localidades, a saber: José Gonçalves, Maria Leal, Zélia Saldanha, Fábio Henrique, Pradoso, Antônio Vasconcelos e Iguá. Apesar de os recursos já terem sido liberados e/ou repassados pelo FNDE, conforme demonstra a Figura 3, algumas quadras já foram concluídas e entregues à comunidade, e outras ainda estão em fase de construção. Apenas a quadra da Escola Antônio Vasconcelos ainda não foi iniciada porque existe um problema na regularização do terreno da mesma.

Apesar de a zona rural de Vitória da Conquista ter 140 escolas, enquanto que a zona urbana tem 42, observamos que existe um predomínio

de investimentos do PAR nas demais ações na área urbana, o que denota uma priorização da cidade em detrimento do campo, conforme detalhamos em alguns programas pesquisadas na Tabela 3, o qual contempla ações das diversas dimensões do PAR que já foram investigadas até o presente momento na pesquisa, contemplando o período investigado de 2010 a 2016:

Tabela 3: Quantitativo de algumas ações do PAR em escolas da rede municipal de Vitória da Conquista no espaço rural (R) e urbano (U).

Políticas e programas	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		TOTAL	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
PDE		15	30	08					04	18					34	41
PDDE (Unidade Executora)	140	61	140	61	140	62	138	63	140	64	138	64	131	65		
Mais Educação		26		26	35	41	69	41	72	41	13	17	23	15		
PDDE Acessí.	01	09		10	01	08	02	07	04	02					08	36
PDDE Água	04		12		06				07				03		32	
PDDE Campo			68		13		35		34				02		152	
Atleta na Escola							19	15	36	24						
PDDE Esc. Sustentável							11	11	03	04			06	06	20	21
Mais Cultura									03	10					03	10

Fonte: Setor de Monitoramento do PAR na SMED de Vitória da Conquista (2017b). Elaborada pelas autoras.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) trata-se de um programa para apoio às gestões escolares, por meio do qual, o MEC repassa recursos financeiros para que o planejamento seja executado, e foi criado para atender prioritariamente as escolas com baixo IDEB. A ferramenta destinada *online* para inserção do planejamento é o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo, no qual estão contidas outras ações: PDDE Campo, PDDE Água e esgotamento sanitário, PDDE Sustentável, PDDE Acessível. De maneira mais abrangente, observamos que o maior número de ações estão no espaço urbano, variando conforme o ano. O campo em Vitória da Conquista supera a cidade em número

de ações no PDDE Campo e PDDE Água, tendo em vista que trata-se de programas exclusivos para o espaço campesino. O PDDE (Unidade Executora ou Caixa Escolar) apresenta um maior quantitativo no campo tendo em vista que a grande maioria das escolas fica na zona rural, e cada uma possui a sua Unidade Executora, às quais recebem o recurso desse Programa repassado pelo governo federal de maneira descentralizada.

Conclusão

Não se pode negar que a ideologia da Educação Rural é ainda marcante no país, o que dificulta a implementação de um projeto político pedagógico articulado com as Diretrizes Operacionais nas redes de ensino, para legitimar a Educação do Campo (BRASIL, 2002) protagonizada pelos movimentos sociais. Nessa perspectiva, nota-se que não bastam as iniciativas políticas, mas que haja, sobretudo, a consciência voltada para a importante dimensão do campo, enquanto território político, como ponto de equilíbrio entre o campo e a cidade, por parte das esferas governamentais, com vistas nas transformações da realidade do homem do campo.

Em Vitória da Conquista, conforme demonstrado pelos dados, observamos que existem ações concretas da gestão municipal para implementar as políticas educacionais do PAR em escolas do campo. Entretanto, não diferente do cenário nacional, o espaço campesino ainda necessita de maior atenção, conforme foi possível observar, mesmo que ainda em fase preliminar da pesquisa.

Nesse contexto, a Educação do Campo poderá ser vista como a máquina propulsora para a transformação dessa realidade social e uma nova possibilidade de produção e alteração social pelos gestores educacionais, a partir da sua proposta de educação com base na agroecologia e pela implementação de uma política de formação específica para os educadores do/no campo, uma vez que a maioria deles não tem formação adequada para atuar com essa realidade de ensino regional pesquisada. Carece, portanto, de maior atenção por parte dos gestores estaduais e municipais com a finalidade de criar diretrizes e programas de ensino que atendam às necessidades da Educação do Campo.

Referências

- BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. O plano de desenvolvimento da educação (PDE): uma política educacional do capital. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, n. 9, nov. 2009.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. *Investigação qualitativa em educação*. São Paulo: Vozes, 1982.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.
- _____. *Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010*. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2010.
- _____. Decreto Presidencial Nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.
- _____. *Lei nº 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Câmara de Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF: Presidência da República; Câmara de Reforma do Estado, 1995.
- _____. Ministério da Educação. *PAR – Apresentação*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Pesquisa nacional caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*. Brasília, Porto Alegre, 2012.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 1/2006*. Dias letivos para a aplicação da alternância nos centros familiares de formação por alternância. Brasília, 2006.

_____. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Guia de programas. Brasília, DF, jun. 2007.

_____. Resolução nº 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, 28 de abril de 2008.

_____. *Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. *Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008*. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

_____. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010.

CALDART, Roseli. *Educação do campo: traços de uma identidade em construção*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Apresentação*. Brasília, DF: FNDE, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola/caminho-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LIMA, Paulo Gomes et al. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. *Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51-64, jan./abr. 2012.

MÉSZÁROS, István. *El desafío y la carga del tiempo histórico: el socialismo del siglo XXI*. Valencia: Vadell Hermanos/CLACSO, 2011.

SANTOS, Arlete Ramos dos. *Ocupar, resistir e produzir, também na educação. O MST e a burocracia estatal: negação e consenso*. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, E. M. N. dos; DAMASCENO, A. *Planejando a educação municipal: planejando a experiência do PAR no Pará*. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0174.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

SILVA, Maria Vieira. Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. *Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

SILVA, Maria do Socorro Araújo; CRUZ, Rosana Evangelista da. O plano de ações articuladas: desafios para a gestão educacional. *Fundamentos*, v. 2, n. 2, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. *Dados do setor de merenda*. Vitória da Conquista: SMED, 2017a.

_____. _____. *Dados do Setor de Estatística da SMED*. Vitória da Conquista: SMED, 2017b.

Capítulo 3

A gestão por resultados no estado de Pernambuco e seus efeitos sobre os docentes

Dalila Andrade Oliveira

Após de uma década de reformas educacionais na América Latina, o Brasil chegou aos anos 2000 com um sistema escolar bastante desigual e descentralizado. Pesquisas realizadas no contexto latino-americano e brasileiro demonstram que essas reformas resultaram em reestruturação do trabalho pedagógico e em degradação das carreiras e condições de trabalho docente, com alto grau de intensificação do trabalho em razão de novas funções e responsabilidades no contexto escolar (TENTI FANFANI, 2005; FERREIRA JR; BITTAR, 2006; MORGENSTERN, 2010; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

As reformas educacionais realizadas na América Latina nos anos 1990 foram inspiradas pela Nova Gestão Pública (NGP) que com o argumento da racionalidade técnica visavam atribuir mais eficiência ao setor público, por meio de mecanismos de gestão e organização escolar que corroboraram para a deterioração das condições de trabalho e remuneração dos docentes. Alguns desses mecanismos foram impostos por medidas de flexibilidade da legislação trabalhista, permitindo maior diversificação salarial.

O Brasil é um país federativo que conta com 26 estados e o Distrito Federal e 5.570 municípios, distribuídos em cinco regiões geográficas que apresentam entre si significativas diferenças econômicas, sociais, culturais e políticas. Cerca de 2.500.000 docentes que atuam nas instituições públicas de educação básica (infantil, fundamental e média), atendendo a um público de aproximadamente 50 milhões de crianças e jovens, são contratados e remunerados pelos estados e municípios. Isto resulta em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho entre professores das diferentes regiões, já que cada estado e município tem liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais, a despeito da legislação federal definir diretrizes de carreira para o magistério público em nível nacional (BRASIL, 2009) e o Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008). Outro aspecto ainda mais preocupante, é o fato de que essa desigualdade é também percebida na infraestrutura das escolas. Assim, é possível observar salários e condições de trabalho e carreira extremamente desiguais entre os profissionais de diferentes redes públicas municipais e estaduais com mesma formação e titulação e trabalhando em condições objetivas as vezes muito semelhantes e por vezes muito variáveis.

A política salarial do magistério público apresenta grande diversificação, os vencimentos dos docentes se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho – efetivo ou temporário – do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, se ocupa cargos de confiança, gratificações incorporadas, e ainda conforme a titulação. Outro elemento que contribui nessa diversificação é a desigualdade regional persistente no país, refletida na capacidade financeira de cada estado e município, responsável por uma fragmentação econômica e social que é fonte de muitas injustiças.

A partir dos anos 1990 alguns mecanismos de racionalização do trabalho escolar foram introduzidos com os processos de descentralização educacional nas suas dimensões administrativa, financeira e pedagógica, porém isso se ocorreu de forma bastante diferenciada entre os estados e municípios. Ao mesmo tempo que os estabelecimentos escolares passaram a ter maior autonomia na elaboração dos projetos pedagógicos, gestão

democrática com eleição de diretores e constituição de colegiados, também passaram a conviver com estratégias e ferramentas de controle e regulação do cotidiano escolar por meio da avaliação externa com vistas à maior eficiência comprovada por resultados mensuráveis.

Diante dessa realidade, é impossível tratar de forma genérica o que vem ocorrendo nas escolas públicas de educação básica nos estados e municípios do Brasil. Este texto procurará discutir, por meio de dados de pesquisa, os efeitos da nova gestão pública sobre o trabalho docente em um estado brasileiro que tem se destacado pela adoção da gestão por resultados.

A pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil

Em recente pesquisa realizada em oito estados brasileiros (Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Espírito Santo e Pernambuco) foram entrevistados, por meio de um questionário, cerca de 10.000 docentes em exercício em escolas das redes estaduais e municipais de ensino e instituições privadas de educação infantil (comunitárias e filantrópicas conveniadas com o poder público). Tal pesquisa, intitulada, Trabalho docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB) foi orientada por quatro grandes hipóteses: a ampliação da jornada de trabalho real dos docentes, sem o reconhecimento formal; ampliação de funções e responsabilidades; intensificação e auto intensificação do trabalho e a emergência de nova divisão técnica do trabalho nas escolas.¹

A pesquisa teve duas fases, sendo a primeira constituída por um *survey*, com 8.795 entrevistas com docentes da educação básica em sete estados. As entrevistas foram realizadas nas unidades educacionais (creches e escolas) durante a jornada de trabalho. O universo da pesquisa foi constituído de 664.985 docentes e 34.556 unidades de Educação Básica das redes públicas e instituições conveniadas, em 35 municípios dos sete estados que compuseram a amostra. Foi utilizado um método

¹ A pesquisa contou com o apoio do Ministério de Educação, em projeto institucional de cooperação técnica, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares.

de amostragem probabilística, cujo procedimento de seleção dos elementos ou grupos de elementos da população-alvo permite atribuir a cada elemento uma probabilidade de inclusão na amostra, calculável e diferente de zero.

O *survey* foi precedido de pesquisa documental nas redes de ensino envolvidas, buscando conhecer a política educacional vigente; além de um panorama do trabalho docente na Educação Básica no Brasil com dados estatísticos disponíveis nas bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC) e do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) e por uma abrangente revisão de literatura sobre o tema que resultou na publicação de um dicionário.²

O *survey* permitiu conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos docentes em exercício na Educação Básica nos estados pesquisados; obter maiores elementos sobre a divisão do trabalho escolar, demonstrando a emergência de novos postos, cargos e funções, sobretudo na educação infantil, e que não são considerados nas estatísticas oficiais. Essas funções e cargos podem estar surgindo em razão de novas exigências e atribuições que as escolas têm recebido, especialmente como importantes agências de políticas sociais. O *survey* buscou ainda conhecer as atividades desenvolvidas pelos docentes e as condições de trabalho em que se realizam: os meios físicos, as orientações recebidas, os recursos pedagógicos. Buscou ainda conhecer a relação com os alunos, com os pais e a comunidade em geral, bem como com os colegas e seus superiores. Procurou ainda saber sobre o acesso dos docentes à formação continuada, à literatura específica de suas áreas de atuação, às tecnologias e a outros bens culturais para o aperfeiçoamento contínuo de seu trabalho. Levantou também as formas de contratação, as condições salariais e de carreira nas diferentes redes de ensino. Por fim, buscou conhecer as percepções dos docentes sobre as condições de trabalho, a gestão escolar, as políticas educacionais em curso, a organização político-sindical e suas expectativas em relação à formação, à carreira e ao futuro.

² DICIONÁRIO: *trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

A segunda fase da pesquisa e o contexto pernambucano

A segunda fase da Pesquisa pretendeu aprofundar, por meio de metodologias qualitativas, o conhecimento sobre os dados obtidos no *survey* buscando elaborar indicadores sobre a situação dos docentes no que se refere ao desenvolvimento de seu trabalho, condições de vida; atividades realizadas, percepção acerca das mudanças ocorridas no trabalho; formação e carreira docente, dentre outras. Além de uma análise refinada do banco de dados do *survey* foram realizados grupos-focais com os docentes das escolas amostradas em 5 capitais (Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia e Recife), observação etnográfica nessas mesmas escolas e entrevista com seus diretores. Paralelo a isso, foi realizado novo *survey* no estado de Pernambuco.

A inserção de um oitavo estado, Pernambuco, na pesquisa se deu na segunda fase do projeto, a partir de 2013, e foi considerada, nas análises estatísticas, como de fundamental importância para ampliar a base de representatividade do estudo da condição docente na região nordeste. Isso se deve ao fato de que essa região apresenta muita desigualdade na distribuição e acesso à educação. Apesar de ser a região que concentra a maior taxa de analfabetismo dentre as regiões brasileiras, foi a que mais expandiu o acesso à educação básica e a sua universalização na última década, paralelo à queda da desigualdade social. A escolha de Pernambuco se deve ao fato de que este estado é representativo de processos intensos de reforma educacional, tendo adotado o sistema de bônus na remuneração dos docentes pertencentes às escolas estaduais que apresentam resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) compatíveis com as metas preestabelecidas. Além disso, desenvolve atualmente programa abrangente de ampliação da jornada escolar, por meio do programa Escolas de Referência no Ensino Médio (EREM).

Para a finalidade deste texto, cujo propósito é discutir as consequências das políticas de resultados sobre os docentes, serão tratados apenas os resultados do *survey* realizado em Pernambuco, na segunda fase da pesquisa TDEBB. Tal escolha se fundamenta em duas razões principais: a primeira, é que os dados coletados em Pernambuco são mais recentes

(2013); a segunda, por se tratar de um estado que tem se destacado no contexto brasileiro pela adoção de políticas de gestão por resultados vinculando diretamente a remuneração docente ao desempenho dos alunos.

A pesquisa em Pernambuco obedeceu a uma amostra distinta dos estados anteriores e foi realizada em 17 municípios, contando com 981 docentes entrevistados diretamente nas unidades educacionais municipais, estaduais e conveniadas, por meio de um questionário contendo 70 questões, elaborado a partir da validação do questionário usado na encosta anterior. O universo da pesquisa em Pernambuco corresponde a 102 municípios, com uma população total de 7.735.934 habitantes, que contam com 2.636 unidades educacionais e com 58.402 docentes.

Buscou-se considerar as características demográficas e socioeconômicas, a formação e as condições de trabalho de profissionais da educação de Pernambuco sob a influência da dependência administrativa, etapa de atendimento, porte das unidades educacionais e porte do município em que se encontram lotados.

A dependência administrativa se refere ao âmbito de subordinação administrativa da unidade educacional. As categorias empregadas no estudo são: *municipal*, que refere às unidades educacionais cujas principais fontes de recursos são advindas dos municípios; *estadual*, atribuída às unidades educacionais cujas principais fontes de recursos são provenientes dos estados e as instituições *conveniadas* que dizem respeito às unidades educacionais privadas, sem fins lucrativos e que estabelecem relação com a esfera pública por meio de termo jurídico de convênio.

Por etapa de atendimento é considerado cada um dos três níveis da educação básica. São eles: *educação infantil*, que é definida como a educação e cuidado para crianças de 0 a 5 anos de idade, dividida em dois segmentos: creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para as de 4 e 5 anos de idade; o *ensino fundamental*, segunda etapa da educação básica, que deve se iniciar aos 6 anos de idade, com duração regular de nove anos, e o *ensino médio*, terceira etapa da educação básica, com duração regular de três anos.

O porte da unidade educacional consiste em uma alternativa de classificar os estabelecimentos de acordo com seu quantitativo de alunos. Baseou-se na Lei 12.242, de 28 de junho de 2002, que determina as bases

para o cálculo das gratificações de representação das funções técnico-pedagógicas do magistério da rede pública estadual. As classificações utilizadas são: *pequeno porte*, atribuída às unidades educacionais com quantitativos de até 800 alunos; *médio porte*, que diz respeito às unidades com número de estudantes de 801 até 1600 alunos e *grande porte*, que se refere aos estabelecimentos com mais de 1600 alunos.

Por fim, o porte do município apresenta intuito semelhante para categorizar as cidades em função de sua população. Os municípios foram classificados em: *pequeno porte*, atribuído às cidades com população de até 30 mil habitantes; *médio porte*, que contempla os municípios com população acima de 30 mil e até 100 mil habitantes e *grande porte*, que agrega aqueles com população superior a 100 mil habitantes.

Os docentes entrevistados

A maior parte dos docentes entrevistados se encontra em unidades educacionais da rede municipal, sendo a maioria lotada em unidades educacionais que possuem o ensino fundamental e 39% dos docentes estão em unidades que oferecem a educação infantil. Para a rede conveniada, os percentuais de docentes representam 5% apenas dos entrevistados.

Segundo dados do Censo Escolar 2012 (BRASIL, 2013), considerando todas as redes e etapas de ensino da educação básica no país, 80% dos professores eram do sexo feminino. Contudo, existem variações em relação a essa predominância quando se observa as etapas da educação básica, nos anos iniciais é maior a presença de mulheres como docentes, já no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio observa-se presença mais significativa de docentes do sexo masculino, ainda que a predominância seja feminina.

Ao analisar o sexo dos entrevistados em Pernambuco, percebemos a mesma correspondência. Os dados coletados apontam que o percentual de docentes do sexo feminino ultrapassa o masculino em todas as dependências administrativas e etapas de atendimento das unidades educacionais. Em relação à primeira, observa-se que as unidades educacionais conveniadas apresentam um contingente de docentes

exclusivamente formado por mulheres. Nas unidades educacionais da rede estadual, apesar de preponderar a maioria de mulheres, a diferença entre os sexos é menor que nas redes municipais e instituições conveniadas, registrando 69% de entrevistados do sexo feminino. Esta diferença é também acompanhada quando desagregados os dados por etapa de ensino, sendo que na educação infantil 94% dos entrevistados são mulheres, ao passo que no ensino médio observa-se uma participação maior do sexo masculino, equivalente a 32% dos entrevistados.

De modo geral, como já afirmado, a participação masculina entre os docentes eleva-se à medida em que se avança para as últimas etapas da educação básica. Já em consideração ao porte dos municípios e das unidades educacionais, não foram identificadas variações significativas.

No que se refere à cor/raça dos entrevistados, o maior percentual se autodeclara negro, isto é, preto (17%) ou pardo (49%). Quando se considera a dependência administrativa, a maior concentração desta categoria ocorre nos estabelecimentos de ensino municipais e estaduais, sendo maior a presença de pardos no ensino fundamental e ensino médio.

A média de idade apresentada pelos docentes entrevistados foi de cerca de 40 anos, sendo que metade dessa amostra afirma possuir até 39 anos. As maiores médias de idade são registradas entre os docentes que atuam no ensino médio da rede estadual (42 anos) e em unidades de grande porte (48 anos).

Em relação ao estado civil, mais da metade afirmam ser casados (49%) e 5% vivem com o companheiro. Mais de 67% dos entrevistados afirmam, ainda, possuir um ou mais filhos. Não há variações significativas quando analisados o estado civil e o fato de possuir ao menos um filho com os recortes propostos neste estudo.

Em relação à renda, observa-se que a média salarial dos docentes de Pernambuco é acima de R\$ 1.700,00, sendo que metade dos entrevistados afirma receber remuneração de até R\$ 1.500,00. As maiores médias salariais concentram-se entre os que atuam no ensino médio, em estabelecimentos de ensino da rede estadual de grande porte e alocadas em municípios também de maior porte. Tal fato pode ser relacionado às políticas de reestruturação do ensino médio em tempo integral, às EREM. Para essas

escolas existem políticas específicas de remuneração, jornada de trabalho e gestão, além de currículo dirigido a atender à jornada em tempo integral ou semi-integral.

Ao comparar as remunerações dos docentes entre as unidades educacionais que ofertam o ensino médio, observa-se que a média salarial dos profissionais que atuam nas EREM é, aproximadamente, duas vezes superior àquela apresentada pelos docentes das demais. A média salarial apresentada pelos docentes que atuam nas EREM é de R\$ 3.112,90, contra R\$ 1.677,90 dos demais profissionais, evidenciando uma discriminação salarial entre os que atuam na mesma etapa de ensino.

A renda familiar média dos docentes entrevistados é de R\$ 3.761,00, com metade dos entrevistados possuindo rendimento familiar de até R\$ 3.213,00. Assim como foi observado no rendimento bruto dos entrevistados, as maiores médias encontram-se entre os docentes que atuam no ensino médio na rede estadual. O rendimento familiar destes profissionais supera em duas vezes a renda familiar média de docentes que atuam na educação infantil em instituições conveniadas.

Novamente observa-se que as políticas de remuneração adotadas no âmbito dos projetos de reestruturação do ensino médio, com a implantação das EREM, apresentam impactos diretos também nesta variável. Desagregando as unidades educacionais, encontra-se as maiores médias de rendimento familiar entre os docentes que atuam no ensino médio, especificamente nas EREM. A média apresentada por estes profissionais foi de R\$ 5.196,00, ao passo que docentes que atuam na mesma etapa de ensino e também lotados na rede estadual de educação, apresentam rendimento familiar médio de R\$ 4.127,00.

As menores médias de rendimento familiar são observadas entre os docentes que atuam na educação infantil (R\$ 2.999,00), quando se consideram as etapas de atendimento, e entre aqueles lotados em unidades educacionais conveniadas (R\$ 1.839,00), quando é levada em consideração a dependência administrativa da unidade em que se encontram lotados.

Destaca-se que 58% dos docentes afirmam ser os principais provedores de renda em seus domicílios. Esta informação desagregada

por sexo demonstra que os homens encontram-se nesta posição em maior percentual que as docentes do sexo feminino.

Os menores rendimentos se encontram na educação infantil, tanto o rendimento bruto quanto o rendimento do grupo familiar. Os que atuam em instituições conveniadas, que oferta a educação de 0 a 3 anos, apresentam as menores médias salariais e o menor percentual entre dentre os que se declaram principais provedores de renda da família (47% dos entrevistados).

Ao analisar o perfil socioeconômico dos docentes de Pernambuco, observa-se que os entrevistados que atuam na educação infantil, em unidades conveniadas, de pequeno porte e localizadas em municípios com população abaixo de 30 mil habitantes, apresentam indicadores que os caracterizam com uma condição de vida mais precária se comparados aos que atuam nas demais etapas e em unidades educacionais e municípios de grande porte.

Formação

Quanto ao nível de escolaridade dos entrevistados, mais da metade informa possuir pós-graduação (56%), em nível de especialização. Os entrevistados são quase exclusivamente habilitados em Pedagogia ou cursos de licenciatura (94%).

Desagregando os respondentes pela dependência administrativa e pela etapa de ensino, registram-se maiores percentuais de docentes graduados ou pós-graduados entre aqueles que atuam no ensino médio (94%) e entre os da rede estadual (93%).

Quando se consideram os portes das unidades educacionais e dos municípios são encontrados maiores percentuais de pós-graduados entre os que atuam em estabelecimentos de grande porte (78%) em municípios de grande porte (61%).

Sobre a formação continuada, pouco mais da metade dos entrevistados informou ter participado de uma ou mais atividades nos últimos anos (52%). Os profissionais que atuam no ensino médio e se encontram lotados em unidades educacionais da rede estadual são os que

apresentam maiores percentuais de participação em cursos de formação continuada.

Em relação ao porte do município, observa-se que nos municípios com população acima de 100 mil habitantes estão os entrevistados que participaram de cursos de formação continuada em um período recente. Contudo, os profissionais de municípios de pequeno porte (50%) apresentam taxa superior àqueles de médio porte (45%).

Quando se leva em consideração o porte da unidade educacional, as taxas de docentes que declaram ter participado de cursos de formação continuada nos últimos anos são aproximadas para aqueles estabelecimentos de pequeno, médio e grande porte.

Experiência profissional

Aliado à idade dos docentes, o tempo médio de trabalho pode indicar o grau de experiência profissional dos entrevistados. Em média, foi registrado um tempo de trabalho com educação, considerando toda experiência na área (como educação popular, educação não-formal, educação de jovens e adultos, etc.), de aproximadamente 15 anos. Metade dos entrevistados afirma ter até 14 anos de atuação profissional na educação. Os profissionais mais experientes se encontram no ensino médio, na rede estadual de ensino, em municípios de grande porte e unidades educacionais de igual tamanho. Em todos os cenários analisados à medida que se avançam as etapas de ensino, o tempo médio de experiência profissional no campo da educação eleva-se, ocorrendo o mesmo quando se considera o porte da unidade educacional, o que não se confirma quando se considera o porte do município, pois o tempo médio de atuação dos docentes das redes públicas em municípios de pequeno porte (15 anos) supera aquele apresentado em municípios de médio porte (14 anos) e aproxima-se daquele observado nos municípios de grande porte (16 anos).

Quando se analisa o tempo de atuação profissional por rede e na mesma unidade educacional, percebe-se um fenômeno semelhante. Docentes do ensino médio, na rede estadual e em municípios de grande

porte apresentam um tempo médio de atuação no mesmo estabelecimento superior aos demais. No entanto, os municípios considerados de pequeno porte tendem a manter o profissional mais tempo vinculado a mesma unidade educacional e a mesma rede de ensino. Dessa forma, os entrevistados de municípios de pequeno porte registram tempo médio de atuação no mesmo estabelecimento de ensino de 6 anos e na mesma dependência administrativa de 12 anos.

Condições de trabalho

Outro aspecto que se buscou observar foi quantos são os docentes que atuam em outra unidade educacional além daquela na qual foi entrevistado. Entre os docentes da rede estadual 44% afirmam que trabalham em outra unidade educacional, entre os da rede municipal são 30% e em instituições conveniadas 13%. Taxa mais alta é encontrada entre os docentes do ensino médio (43%), seguida por 35% dos docentes do ensino fundamental e outros 27% da educação infantil. Proporções semelhantes são obtidas para docentes de unidades educacionais de porte médio (43%) e de porte grande (42%), sendo ambas superiores àqueles lotados em unidades educacionais de porte pequeno (32%). Já quando se considera o porte do município, docentes de municípios pequenos apresentam menores valores relativos (29%) daqueles que trabalham em outra instituição, ao passo que 32% e 40% daqueles de municípios médios e grandes.

A função desenvolvida pelos docentes é outra variável analisada no estudo e é classificada em dois grupos: o primeiro constituído pelos professores e o segundo pelas demais funções, como é o caso de monitores, estagiários, supervisores escolares, administradores escolares, entre outras. Os entrevistados da rede estadual são, em sua maioria (78%) professores, sendo que o mesmo ocorre para aqueles da rede municipal (69%). Já na rede conveniada, o que se verifica é uma predominância da categoria relacionada a outras funções (57%) em detrimento a dos professores. O ensino médio concentra o maior percentual de docentes composto por professores (79%), superior aos 73% junto ao ensino fundamental e aos

65% da educação infantil. A categoria que se relaciona a outras funções é menos recorrente em unidades educacionais de grande porte (17%) do que naquelas de médio porte (23%) e de pequeno porte (30%). Já quanto ao porte do município em que se encontram, 81% dos entrevistados de municípios pequenos são professores contra 75% e 65%, respectivamente, dos profissionais de municípios médios e grandes.

Quando se analisa o vínculo do docente em relação à dependência administrativa, observa-se que 61%, tanto da rede estadual quanto da rede municipal, são concursados. Nas instituições conveniadas, o maior grupo (49%) é de profissionais com carteira assinada, seguido por 20% que são temporários ou substitutos e 17% que possuem outros vínculos. Considerando a etapa de atendimento, os estatutários compreendem 64% dos entrevistados do ensino médio, 57% da educação infantil e 56% do ensino fundamental. Os estagiários com remuneração representam 6% dos profissionais atuando na educação infantil, 5% no ensino fundamental e 1% no ensino médio. Por fim, os voluntários totalizam 3% em cada uma dessas etapas.

A relação entre o tipo de vínculo e o porte da unidade educacional dos docentes aponta taxas de concursados equivalentes a 67%, 58% e 58%, respectivamente, para os entrevistados de unidades educacionais de grande porte, de médio porte e de pequeno porte. Já os temporários, substitutos ou designados representam 22% dos docentes de unidades educacionais pequenas, 26% de médias e 14% de instituições grandes. Ao considerar o porte do município, verifica-se que os estatutários totalizam 59% dos entrevistados de municípios pequenos, 64% de médios e 54% de municípios de grande porte. Os voluntários representam 2% dos profissionais de municípios de médio porte e 5% daqueles de grande porte, estando ausentes nos de pequeno porte.

A carga horária semanal é outra variável utilizada para caracterizar as condições de trabalho dos docentes. Aqueles que trabalham de 20 a 39 horas semanais contabilizam 40% dos entrevistados da rede estadual, 68% da municipal e 52% da conveniada. Já os que possuem carga acima de 40 horas por semana representam 57% dos docentes da rede estadual, 24% da rede municipal e 43% da conveniada. Quando

se relativiza pela etapa de atendimento, os percentuais daqueles que trabalham 40 horas ou mais por semana nas unidades educacionais se equivalem a 26% para a educação infantil e o ensino fundamental e 59% para o ensino médio.

Os docentes de unidades educacionais de pequeno porte que possuem carga horária semanal de 20 a 39 horas representam 57% dos entrevistados, aqueles de instituições de médio porte 51% e os de instituições de grande porte 47%. As taxas de entrevistados que trabalham 40 horas ou mais por semana representam 37%, 41% e 53% dos docentes de instituições pequenas, médias e grandes, respectivamente. Quando se considera o porte do município em que os docentes se encontram lotados, 5% dos entrevistados de municípios de pequeno porte trabalham até 19 horas, contra 7% daqueles de municípios de médio porte e 6% de municípios de grande porte que se encontram nessa mesma situação.

A relação de alunos por turma dos docentes de acordo com as distintas dependências administrativas corresponde para 17% dos entrevistados das instituições conveniadas a uma média de até 10 alunos, contra apenas 2% da rede municipal e 1% da estadual que possuem a referida média. Esta discrepância é em razão dessas instituições atenderem somente a educação infantil. Por outro lado, 15% dos docentes da rede estadual, 11% da municipal e 4% da conveniada possuem uma média superior a 50 alunos por turma. Já em relação à etapa de atendimento em que lecionam, 5% dos entrevistados da educação infantil, 2% do ensino fundamental e 2% do ensino médio possuem turmas com média de até 10 alunos. No outro extremo, as turmas com médias superiores a 50 alunos contabilizam 8% da educação infantil, 13% do ensino fundamental e 15% do ensino médio.

O porte da unidade educacional também altera as categorias relativas à média de alunos por turma, sendo que 3% dos entrevistados de unidades pequenas, 2% de médias possuem turmas com até 10 alunos, não registrando ocorrência nas de grande porte. Com quantidade média acima de 50 alunos aparecem 11% dos entrevistados de unidades pequenas, 14% de unidades médias e 9% de unidades grandes. Em relação ao porte

do município, 4% dos docentes afirmam ter turmas com média de até 10 alunos e para os lotados em municípios médios e grandes esses valores se equivalem a 2% e 3%, respectivamente. As turmas maiores, com média acima de 50 estudantes, correspondem a 13%, 9% e 14%, respectivamente, dos entrevistados de municípios de pequeno, médio e grande porte.

Buscou-se também saber como os docentes percebem a infraestrutura da escola, a qualidade dos equipamentos e das condições para o exercício das suas atividades. Quando se considera a dependência administrativa das unidades educacionais, observa-se uma grande variância desde aspectos cujas diferenças são notáveis, quanto àqueles em que são bastante próximas. Em relação às condições dos equipamentos (televisão, vídeo, som, etc.) necessários para o trabalho, 72% dos docentes da rede estadual concordam que atendem às necessidades, seguidos por 69% daqueles das unidades conveniadas e 64% da rede municipal. Variação bem maior já se encontra em relação à ventilação da sala de aula, sendo que 29% dos entrevistados da rede estadual concordam que é compatível com o desenvolvimento de suas atividades contra 77% daqueles que atuam em unidades conveniadas. Em relação à etapa de atendimento dos docentes, a concordância em relação à adequação da iluminação da sala de aula oscila de 75% (ensino médio) até 79% (ensino fundamental), de acordo com a ventilação da sala de aula, as taxas variam de 28% (ensino médio) até 50% (ensino fundamental).

Levando em consideração a concordância dos docentes em relação à adequação dos aspectos das unidades educacionais e o porte dessas, 64% dos entrevistados de unidades de grande porte, 67% de pequeno porte e 69% de médio porte concordam que as condições dos equipamentos (televisão, vídeo, som, etc.) atendem às necessidades. Já para a condição da quadra de esportes, 16% dos entrevistados de unidades de grande porte concordam com sua adequação, contra 29% daqueles de unidades de pequeno porte e 34% de grande porte. A análise a partir dos portes do município, por sua vez, aponta pouca variação (diferença de apenas 3 pontos percentuais) na concordância em relação ao ruído gerado fora da unidade educacional.

As diversas associações feitas entre os dois grupos de variáveis – o primeiro relacionado à dependência administrativa, etapa de atendimento, porte da unidade educacional e porte do município e o segundo, referindo-se às características demográficas e socioeconômicas, formação profissional e condições de trabalho permitem verificar uma série de semelhanças e diferenças entre elas.

A percepção dos docentes sobre a gestão por resultados em Pernambuco

Qual é a percepção dos docentes sobre as políticas de avaliação e os seus efeitos sobre o trabalho que desenvolvem nas unidades educacionais? Esta é uma das questões que a pesquisa buscou investigar para verificar se consideram existir novas demandas e formas de controle sobre seu trabalho, se consideram ter havido ampliação das responsabilidades e intensificação do trabalho, conforme as hipóteses norteadoras.

Estudos apontam centralidade dada aos sistemas de avaliação na atualidade, como mecanismo de regulação da educação, demonstrando que as escolas públicas estão sendo submetidas a fortes pressões tanto por parte do Estado, quanto por parte da sociedade em geral (BARROSO, 2005; CARVALHO, 2012; MEIRIEU, 2004). A avaliação tem sido usada em muitos países como instrumento de regulação do trabalho docente, sendo que em determinados casos, ela tem o poder de definir a remuneração desses profissionais. A literatura internacional tem demonstrado o quanto essa prática tem sido desenvolvida em diferentes contextos nacionais, com algumas variações e as consequências que têm tido sobre a profissão docente (LESSARD; TARDIF, 2005; MAROY, 2006; BARROSO, 2005; CATTONAR, 2006; DEMAILLY, 2001; CATTONAR; DUMAY; MAROY, 2013/2; NORMAND, 2013). Esses autores convergem em que as avaliações externas são comumente usadas como ferramentas para a regulação pelo conhecimento. Elas são justificadas como instrumentos que visam permitir o melhoramento de suas práticas por meio do conhecimento dos resultados de suas ações e a incitação à uma prática reflexiva. Mesmo onde essas avaliações não

se encontram diretamente vinculadas à remuneração, ainda assim elas representam um risco à profissão docente, pois elas têm influências sobre as formas de organização do trabalho escolar, reduzindo a autonomia profissional e orientando a gestão pedagógica de forma diretiva.

Cattonar, Dumay e Maroy (2013, p. 2), analisando as políticas de avaliação externa e a recomposição das profissionalidades no ensino primário na Bélgica, discutem o caso de responsabilização suave, já que naquele país não existiam até aquele momento políticas que vinculam a remuneração dos docentes ao desempenho dos alunos. Para o caso Belga, os autores consideram que o tipo de mediação pelo qual a autoridade política espera seus resultados é pela responsabilização moral e profissional do que por mecanismos formais de prestação de conta. Contudo, também essas avaliações têm efeitos sobre os sentimentos de profissionalidade dos professores, diretores e demais profissionais da educação que atuam nas escolas.

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem tem sido apontada como aspecto fundamental para a promoção e garantia da educação de qualidade. Este é um ponto bastante polêmico, pois apesar de a avaliação ser procedimento quase “natural” dos sistemas educacionais e procedimento intrínseco à atividade docente, a centralidade que ganhou nos últimos anos tem deslocado seu papel para fora da escola. Apesar de uma grande discussão na literatura acerca da avaliação de caráter formativo que considere os diferentes espaços e atores, que promova o desenvolvimento institucional e profissional, que esteja articulada aos indicadores de qualidade (AFONSO, 2001), o que mais se observa é a avaliação em larga escala orientada à mensuração, classificação e estímulo à competição.

As políticas educacionais no Brasil nas duas últimas décadas têm intensificado os processos de avaliação de desempenho dos alunos nos diferentes níveis e etapas da educação. Essas avaliações têm repercutido sobre o trabalho docente e provocado mudanças importantes no contexto escolar. (GARCIA; ANANDON, 2007; HYPÓLITO, 2013; OLIVEIRA, 2004, 2006, 2009). Estudos fundamentados em diferentes contextos nacionais têm apontado os processos de avaliação como importantes

fatores de risco à profissão docente (TENTI FANFANI, 2005, 2007; OLIVEIRA, 2004, 2009, 2014).

Na pesquisa em Pernambuco, observou-se grande aceitação da avaliação entre os docentes, 93,6% consideraram que o trabalho dos professores deve ser avaliado. Os mesmos docentes, quando questionados sobre quem deve avaliar o trabalho dos professores, indicam um reforço a essa aceitação, uma vez que a autoavaliação aparece entre os percentuais mais baixos nas opções de respostas com 9,1%, e a avaliação realizada pela Secretaria de Educação entre os percentuais mais altos, 14,1%.

Já o aumento das exigências em relação ao desempenho dos alunos é percebido por 71,1% dos docentes. Mostra-se assim elevado o percentual daqueles que consideram haver um incremento das exigências sobre a sua atuação junto aos alunos e atribuírem tal fato às políticas de avaliação.

A partir desse resultado, as análises a seguir serão realizadas com base na resposta a esta questão. Os entrevistados foram aqui divididos em dois grupos: os que responderam positivamente a esta questão estão no primeiro grupo (Maior percepção); os demais entrevistados estão no segundo grupo (Menor percepção).

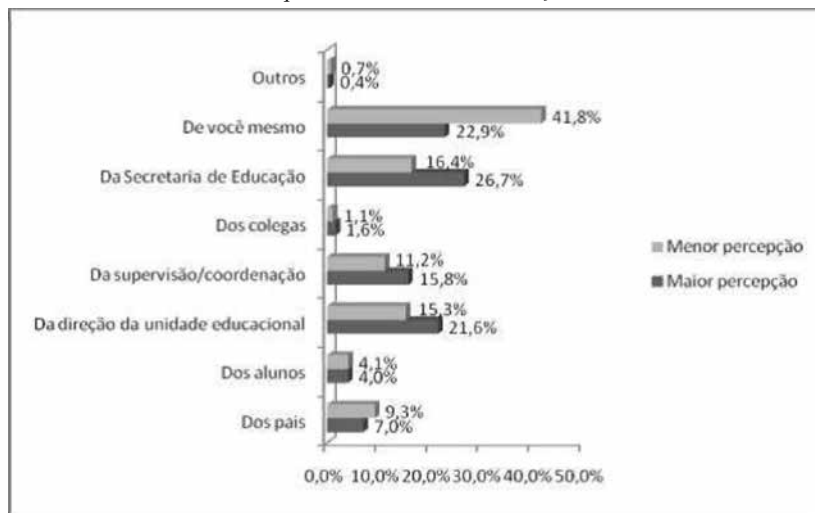
Em relação à rede de ensino em que atua, observa-se que um percentual mais significativo de docentes da rede estadual apresentou maior percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas suas atividades. Os docentes com menos tempo de trabalho em educação apresentam uma percepção mais clara sobre as políticas de avaliação, observa-se que 77,6% dos docentes com maior percepção possuem até nove anos de trabalho na área de educação.

Em relação ao tipo de vínculo ou contrato de trabalho, constata-se uma percepção maior acerca dos efeitos das políticas de avaliação entre os docentes com vínculo estatutário (concurado), sendo 62,6% os que têm maior percepção acerca das influências das políticas de avaliação sobre o seu trabalho.

A hipótese é que as avaliações externas contribuem para a intensificação do trabalho do docente uma vez que novas exigências são somadas às atividades desenvolvidas por ele. Alguns fatores ligados à intensificação do trabalho podem explicar isso.

É interessante observar que o grupo de docentes com maior percepção das políticas de avaliação apresenta maior percentual de afirmação quanto aos seguintes fatores: a incorporação de novas funções e responsabilidades, tais como participação em reuniões, conselhos/colegiados, comissões, entre outras, 67,8%. Entre os docentes com menor percepção, este percentual ficou em 48%. Já a ocorrência de maior supervisão ou controle das atividades desenvolvidas foi indicada por 74,2% dos docentes do grupo com maior percepção, contra 42,4% do grupo com menor percepção. O aumento das atividades na jornada de trabalho ocorre na unidade educacional de 58,8% dos docentes do grupo de maior percepção, contra 27,9% dos docentes com menor percepção.

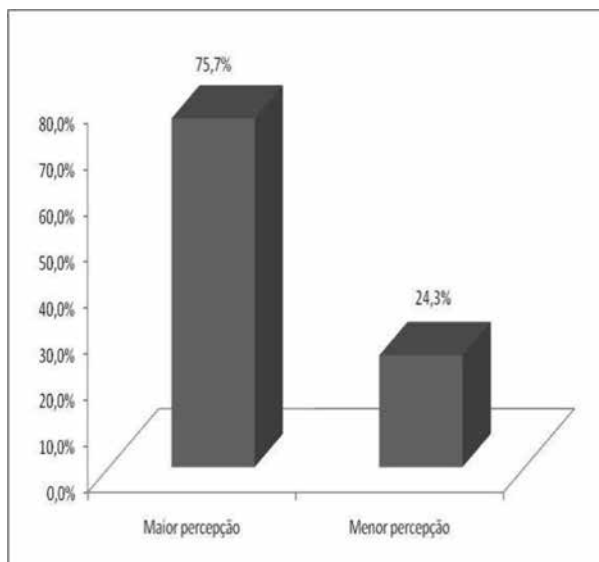
Quando questionados em relação a quem devem responder, ou seja, de quem recebem mais cobranças, a Secretaria de Educação apareceu como a segunda opção mais citada. É interessante observar esta mesma informação dividida entre os dois grupos de percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas atividades dos docentes. Entre os docentes com maior percepção a Secretaria de Educação aparece com maior percentual (26,7%), valor que cai para 16,4% entre dos docentes com menor percepção. Ou seja, entre os docentes com maior percepção, a Secretaria de Educação aparece como quem exerce cobranças em relação aos resultados de suas atividades. Contudo, merece destaque a resposta que obteve maior frequência, 41,8% afirmam uma autocobrança, o que pode estar relacionado com os sentimentos de mal-estar frequentemente relatados por docentes (ESTEVE, 1992; CODO, 1997; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Gráfico 1: De quem recebe mais cobranças – PE – 2013

Fonte: Gestrado/UFMG, 2013.

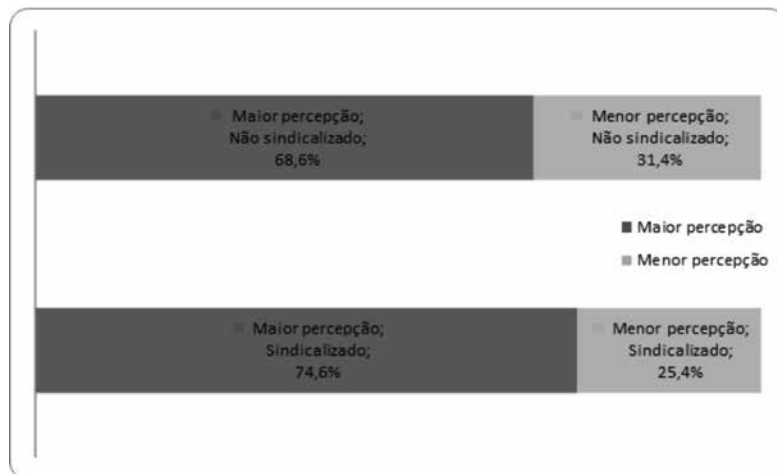
Estudos demonstram relação entre as condições de trabalho dos docentes e problemas de saúde (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2011; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; MARTINEZ, 1999; TAMEZ, 2011). Fatores como a intensificação do trabalho e a responsabilização e maior cobrança sobre os docentes em relação ao desempenho dos alunos pode estar indicando efeitos diretos sobre a saúde dos docentes. No caso das políticas de avaliação, como se pode observar pelo gráfico a seguir, entre os docentes que se afastaram do trabalho por licença médica nos últimos 24 meses, a maioria encontra-se no grupo de docentes com maior percepção sobre as políticas de avaliação.

Gráfico 2: Docentes que se afastaram do trabalho por licença médica nos últimos 24 meses – PE – 2013



Fonte: Gestrado/UFMG, 2013.

A maior percepção dessas políticas pelos docentes também parece estar relacionada à maior participação político-sindical. Ao dividir os respondentes entre os que possuem maior ou menor percepção acerca das políticas de avaliação, observa-se, conforme o gráfico abaixo, que entre os sindicalizados há um percentual maior de docentes com maior percepção sobre as influências das políticas de avaliação do que entre os não sindicalizados.

Gráfico 3: Docentes sindicalizados e não sindicalizados – PE – 2013

Fonte: Gestrado/UFMG, 2013.

Comentários finais

As políticas educacionais que vem sendo desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil têm resultado em reestruturação do trabalho pedagógico, das formas de gestão escolar e a organização curricular. A nova gestão pública, baseada em acordos de resultados que estabelecem metas a serem perseguidas, tem levado a que os docentes se sintam diretamente responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos nos testes aplicados nas avaliações de larga escala. Essas políticas acabam por reduzir ou negar a importância fatores extraescolares que contribuem positiva ou negativamente para o desempenho escolar de crianças e jovens.

Sistemas bastante sofisticados têm sido implementados no Brasil para realizar a avaliação em larga escala. As ações oriundas das políticas de avaliação em âmbito federal possuem um caráter de indução muito forte, incentivando estados e municípios a desenvolver seus próprios sistemas de avaliação, de forma complementar aos exames nacionais, como o caso do SIAPE em Pernambuco. Assim, tais sistemas além de presentes nas políticas de âmbito federal, também são desenvolvidos de forma autônoma – muitas vezes duplicando meios – ou complementar nos

estados e municípios, preservando a mesma lógica de busca de eficiência nos resultados dos testes. Esses sistemas, apesar de se apresentarem como um instrumento técnico voltado para a avaliação do desempenho escolar, terminam por responsabilizar os docentes e os gestores pelos resultados escolares, por meio do aumento do controle – ainda que remoto – e da supervisão do trabalho escolar, o que têm contribuído para o enfraquecimento das estruturas escolares.

A análise dos dados referentes à percepção dos docentes acerca dos impactos dessas políticas sobre o seu trabalho demonstra que uma maioria muito significativa percebe as transformações provocadas pelas políticas educacionais que utilizam da avaliação para regular seu trabalho cotidiano, por meio de maior exigência de eficiência, responsabilidade pelo desempenho dos alunos e pela classificação de sua escola.

Os dados da pesquisa nos permitiram verificar que os docentes da rede estadual de Pernambuco estão sensivelmente mais atentos às políticas de avaliação do que docentes das redes de ensino municipais. Isto pode ser devido a presença mais intensa das avaliações externas nas ações do governo estadual junto às escolas. A gestão por resultados adotada como política pelo estado de Pernambuco desde o governo anterior se diferencia das políticas encontradas no conjunto dos municípios pesquisados, incluindo Recife, que no momento da realização do *survey* vivia um governo de orientação democrático-popular.

Outro dado importante é o que se refere à percepção dos docentes sobre o impacto das avaliações na intensificação do seu trabalho, pois são elevados os percentuais dos que declararam perceber o aumento de tarefas fora da jornada de trabalho, o aumento de supervisão e controle, assim como a incorporação de novas funções e responsabilidades, além do aumento no número de alunos por turma.

De modo geral, os formuladores de políticas e os gestores estabelecem metas para alcançar objetivos para o que consideram uma educação de qualidade sem dialogar com os que realizam a educação no chão da escola. Esses gestores criam suas formas de avaliação, estratégias de controle remoto do cotidiano escolar e criticam o desempenho das escolas, sem, contudo, dialogar com os principais sujeitos envolvidos

nesses processos: os docentes. Por fim, é importante destacar que a boa recepção dos docentes e disposição em prestar informações para a pesquisa, em muitos casos expressando expectativas de que os resultados possam retornar em melhorias para seu trabalho, pode estar indicando um espaço aberto para o diálogo e a vontade de contribuir para um futuro melhor.

Referências

- AFONSO, A. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- ASSUNÇÃO, A.; OLIVEIRA, D. Condição do trabalho docente: uma análise a partir das demandas dos trabalhadores. In: BERTUSSI, G.; OURIQUES, N. (Org.). *Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 353-370.
- _____; _____. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- _____. O Estado, a educação e a regulação das públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo escolar da educação básica de 2012*. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.
- BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 julho, 2008.
- BRASIL. Lei n. 12.242, de 28 de junho de 2002. Dispõe sobre a forma de cálculo das gratificações de representação das funções técnico-pedagógicas do magistério da rede pública estadual e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Recife, 29 junho, 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dezembro, 1996.

BRASIL. Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 maio 2009.

CARVALHO, L. Multiregulação, comparações internacionais e conhecimento pericial. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. (Org). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 183-206.

CATTONAR, B. Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 44, p. 185-208, 2006.

_____; DUMAY, X.; MAROY, C. Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire: un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Éducation et Sociétés*, Paris, Bruxelas, n. 32, p. 35-51. 2013/2.

CODO, W. (Org). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEMAILLY, L. Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In: _____. (Org). *Évaluer les politiques éducatives: sens, enjeux, pratiques*. Bruxelas: De Boeck Université, 2001.

ESTEVE, J. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século, 1992.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Pulsar, 2006.

GARCIA, M.; ANADON, S. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

HYPOLITO, Álvaro. Necessária meta-avaliação das políticas de avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 211-226. v. 2.

LESSARD, C.; TARDIF, M. Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante? In : LESSARD, C.; TARDIF, M. *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Université Laval, 2005. p. 265-289.

MARCELO GARCÍA, C. La evaluación del desarrollo profesional docente. In: MEDRANO, C.; VAILLANT, D. (Org.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana. 2009. p. 119-127.

MAROY, C. Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa Autores, 2006. p. 227-244.

MEIRIEU, P. L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In: Lessard, C.; P. MERIEU, P. *L'obligation de résultats en éducation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval., 2004. p. 5-21.

MORGENSTERN, S. Reflexiones sociológicas em torno a los docentes: La paradoja entre su vulnerabilidad y su potencialidad profesional. In: OLIVEIRA, D.; FELDFEBER, M. (Org.). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010. p. 17-54.

NORMAND, R. A profissão docente à prova da nova gestão pública: a reforma Inglesa da terceira via. *Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 37-50, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

_____. Os sindicatos e as políticas de responsabilização docente. In: OLIVEIRA, D.; MELO, S. (Org.). *Sindicalismo docente: desafios e perspectivas*. Camaragibe: CCS, 2014. p. 201-227.

_____. Regulação e avaliação de políticas públicas educacionais. In: DOURADO, L. (Org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 15-29.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

_____; VIEIRA, L. *Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

TAMEZ, S. Saúde docente. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

_____. *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

Capítulo 4

As marcas do cognitivismo psicológico no jogo político e discursivo dos programas governamentais para letramento e alfabetização

Anderson de Carvalho Pereira

Introdução

Neste trabalho nosso objetivo é indicar marcas da herança do cognitivismo psicológico no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO). Para isto, analisamos o material proposto para formação docente disponibilizado por estes Programas governamentais. Uma das decorrências desta herança é um tipo de “mal-entendido” ou “equivocado” do uso do termo letramento.

Entendemos que a aparente polissemia em torno deste campo de estudos indicia um confronto discursivo que sobrepõe o sentido mentalista e cognitivista da relação entre pensamento e linguagem e entre escrita e habilidades individuais ao uso do termo “letramento”. Na contrapartida, defendemos que esta sobreposição faz parte de uma estratégia política de natureza discursiva, envolvida com mecanismos de controle da interpretação do discurso jurídico, tal como temos demonstrado em outros trabalhos (PEREIRA, 2011, 2017).

Neste percurso, analisamos o quinto caderno do PNAIC (A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização) e o primeiro fascículo “capacidades linguísticas: alfabetização e linguagem” do Pró-Letramento, por tratarem mais especificamente das questões inerentes à aquisição do código escrito, da relação entre oralidade e escrita e de aspectos mais complexos dos processos de letramento e alfabetização. Deste modo, indicamos que há um gesto discursivo ancorado no reducionismo psicológico, visto em ambas as materialidades discursivas.

Entendemos que este “equivoco” é parte de um processo complexo, de natureza discursiva, cujos efeitos políticos não aparecem de forma clara, objetiva e pragmática; apostamos que nossa leitura permite resgatar parte da memória sobre este campo de discussões no cenário nacional.

Os estudos sobre letramento no Brasil: esboçando a questão

O desenvolvimento e ampliação de um campo de estudos sobre letramento no Brasil nos remete aos anos 1980 e, principalmente ao papel de destaque que ganhou o livro *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Tfouni (1988). Neste livro, a autora faz uma severa crítica aos reducionismos do cognitivismo; mais adiante (TFOUNI, 2001), critica o predomínio das teorias da “grande divisa” e do modelo autônomo da escrita no cenário brasileiro. Esta análise minuciosa das implicações da crença na natureza de um tipo de relação entre o texto oral e escrito, bem como do suposto desvendamento pela Psicologia da relação entre pensamento e linguagem é discutida de maneira refinada, apontando dilemas (entre atraso e avanço; progresso e retrocesso) que há muito assolam discussões de natureza vária nas Ciências Humanas e Sociais.

O aprofundamento desta crítica, ressaltando aspectos da relação entre autoria e o texto oral, muito contribuiu para a desmistificação do lugar do não-alfabetizado, apontando para o desnivelamento de produções linguageiras de amplo alcance, seja com alto e/ou baixo grau de letramento em uma sociedade letrada.

O desenvolvimento de um grupo de pesquisa que em meio a este percurso se somou à complexidade da natureza destas questões,

um campo de estudos que também inclui a Psicanálise, a Análise de Discurso de tradição pecheutiana, bem como autores da Nova História e de demais campos do saber também inclui publicações mais recentes com colaboradores (TFOUNI et al., 2008; TFOUNI; PEREIRA, 2009). Nestas, procuramos demonstrar o poderio simbólico e discursivo da escrita, bem como o retorno de concepções que procuram (sem se dar conta) reproduzir concepções sobre escrita, letramento e alfabetização que as toma como uma tecnologia separada, supostamente mais aprimorada e autônoma em relação aos demais fenômenos da linguagem e do discurso¹.

Desta maneira, podemos destacar o trabalho de aprofundamento da análise de marcas de autoria, fundamentado nos conceitos de heterogeneidade discursiva e de alteridade (PEREIRA, 2005); o trabalho sobre grau de letramento na produção textual de alfabetizandos de um hospital psiquiátrico (TFOUNI et al., 2008); o trabalho de apontamento das formas de resistência à economia escriturística a partir da análise das produções individuais destes alfabetizandos, a partir do conceito de Certeau (apud PEREIRA, 2009); e, por fim, nossas publicações mais recentes, como em Pereira (2015) em que analisamos o embate entre produções linguageiras de remanescentes quilombolas e o alcance político dos usos e derivas do termo letramento em políticas públicas e materiais didáticos voltados ao tema (PEREIRA, 2017).

Faz parte deste apontamento crítico, considerar o incômodo de vários pesquisadores com a continuidade do predomínio do uso do termo letramento ainda voltado à perspectiva utilitarista da escrita, baseado na crença na escrita como tecnologia atrelada somente a um suposto avanço cognitivo e aprimoramento de habilidades psicológicas.

Neste trabalho, mostraremos como, especificamente no material utilizado pelo programa Pró-letramento do governo federal, esta concepção aparece em alguns depoimentos colhidos nas falas de professores e em outras partes do texto do primeiro fascículo. Em se tratando de Programas governamentais, também nos chamou a atenção, a presença deste “mal-entendido” no segundo volume (intitulado *A criança*

¹ Destaque para o fato de que o termo “grande divisa” (*great divide*) e modelo autônomo se deve a Street (1989).

no ciclo de alfabetização) do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Adiante, apresentamos na sequência ambas as análises.

Destacamos que nos fundamentamos em alguns pressupostos da Análise de Discurso pecheutiana a serem explicados no decorrer da análise, uma vez que a AD não propõe uma explicação teórica e a consequente aplicação da teoria na análise. Por entendermos que análise e teoria devem ser apresentadas concomitantemente, a apresentação dos aspectos teóricos aqui mobilizados aparecerão junto à análise.

Lembramos que em AD, a hipótese inicial da investigação (assim denominada, questão do analista) aparece não como questão a ser verificada, com predomínio do conteúdo em detrimento da forma de apresentação, bem como pareada com uma clareza do “objeto”. Sendo assim, não nos importa fazer uma descrição exaustiva dos programas, de seu histórico, etc. Isto porque a questão apresentada (o retorno das concepções reducionistas de letramento e escrita em ambos, no Pró-Letramento e no PNAIC) se inserem em uma questão mais ampla, em uma rede discursiva de distribuição de sentidos sobre letramento, escrita e alfabetização que certamente é acometida por concepções ratificadas nas políticas públicas desta área, mas que nestas não se esgotam pois a concepção de imaginário em questão amplia o leque de alcance e de possibilidade de fazer retornar o “já dito” sobre uma questão específica; não um retorno totalmente à deriva, mas guiado por dizeres “já lá” que produzem sentido em parte à revelia, mas também guiada por evidências. Por isso, são tão caras estas noções em AD, a de imaginário, sujeito e sentido. É disso que vamos tratar.

Aspectos Teóricos

Quando Pêcheux (1993, p. 125) nos apresenta sua “abordagem teórica materialista do *funcionamento das representações* e do ‘pensamento’ nos processos discursivos”, e “portanto, uma teoria da identificação e da eficácia material do imaginário” indica que um dos seus pressupostos é tentar romper com o predomínio da tradição racionalista e empirista que coloca o indivíduo no centro. Isto porque o indivíduo é resultante de um

modo de interpelação (para lembrar o mote althusseriano) em que estão em jogo interpretação e sentido.

Deste modo, o indivíduo é interpelado em sujeito de modo que está à revelia um tipo de filiação aos sentidos que o assujeita e que também veicula evidências das quais não toma consciência de uma representação que lhe daria plenamente acesso ao que pensa, ao que diz e aos efeitos destes mecanismos.

Isto porque o imaginário é sempre o lugar da dúvida, do acesso não total e não completo ao outro e a si mesmo, bem como é determinado pela não totalidade do simbólico. Deste modo, a distribuição do sentido e a colocação imprecisa em lugares do imaginário transforma a relação com a linguagem em um jogo político desnivelado por excelência e caracterizado pela reprodução e pela ruptura, pela dominação e pela resistência.

Nessa perspectiva, a aceção de políticas públicas como políticas de Estado, de governos, e suas formas de decreto, normas, portarias, programas e pactos pode ser entendida como práticas de interpretação sob o crivo do determinante político do sujeito.

O determinante político é um aporte conceitual que indica que a relação do Sujeito com o universo político é resultado da constituição do sentido pelo jogo desnivelado de poder. A possibilidade de dizer X e não dizer Y, a partir de uma posição discursiva, é determinada pelo modo do sentido estar *sujeito* à interpretação específica, e não a qualquer outra. Esta determinação é política; é resultado de contingências sociohistóricas calcadas em bases materiais, bem como resulta de processos de identificação. Fazem parte destas contingências, mecanismos de controle da interpretação, como eliminação de ambiguidades, marcas textuais, incisões, elipses, inserção e retificação incluindo *caputs*, parágrafos, vetos, que são de natureza linguístico-discursiva.

A partir desta fundamentação, é possível, no entanto, analisar alguns “furos” presentes no vasto campo da legislação educacional sob o viés dos mecanismos do discurso jurídico, uma vez que este controle não exerce supremacia de totalidade por não recobrir totalmente a linguagem. Deste modo, a tentativa de eliminar ambiguidades; a exatidão marcada pelo uso de incisões e elipses (que faz parte de sua própria constituição, cf. HAROCHE,

1992); a ilusão de “tudo dizer”, o que explica em certa medida a quantidade normativas as mais diversas numa tentativa compulsiva de promover reparos ao pressuposto da “igualdade de todos perante a lei”, deixam marcas, indícios e sinais que funcionam também em outras materialidades discursivas também determinadas pelo discurso jurídico, como materiais de formação de professores filiados aos programas governamentais, como os aqui analisados.

No caso aqui tratado, queremos apontar que parte do assujeitamento em questão sinaliza que o sentido sobre letramento e alfabetização está sujeito à interpretação dominante, herdeira do psicologismo.

No contato com esta materialidade discursiva sobre letramento e alfabetização chama a atenção um mecanismo discursivo que parece resgatar parte da memória e do arquivo sobre o “tema” esclarecendo o leitor acerca da problemática social em questão. Este mecanismo se apoia na ilusão de equivalência entre a realidade e um suposto fato social que a designa a partir de uma parte da realidade e da experiência. Trata-se de um efeito de exterioridade em que um lugar de autoridade atribui sentidos sobre letramento e alfabetização e uma problemática social em torno deste campo das Políticas Públicas e em que este lugar “de fora” naturaliza uma evidência de que o sujeito-leitor compartilharia.

Esta naturalização de alguns sentidos em questão faz parecer que o Outro do discurso está apagado (considerando-se a noção de grande Outro, da Psicanálise lacaniana que atravessa o quadro *poli* epistêmico da AD); o apagamento desta marca de heterogeneidade leva a crer que se fala do objeto “letramento e alfabetização” da mesma maneira e de forma independente do lugar de enunciação e da posição ocupada pelo destinatário.

É a partir do estranhamento destas marcas (que na ciência dominante, seriam denominadas “hipóteses iniciais”), a do apagamento da heterogeneidade discursiva fundada na pressuposição de que X é X ou de que se fala tal e qual do objeto em questão (“letramento”) que analisamos parte do material didático atrelado a esta temática. Para isto, apresentamos inicialmente alguns aspectos conceituais da AD e em seguida uma análise que percorreu parte da legislação e do material didático sobre este tema.

Aspectos metodológicos da formação do *corpus*: a materialidade textual e discursiva do Pró-Letramento e do PNAIC

Vale lembrar que o programa Pro-letramento lançado em 2003 contou com a participação das Universidades e fez parte da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores”; à proposta foi acrescido o documento “catálogo da rede nacional de formação continuada de professores da educação básica” de que resulta uma gama de materiais de natureza aplicacionista tais como os fascículos aqui analisados (SANTOS, 2008).

Em outro programa mais recente do governo federal, também encontramos este tipo da materialidade. Trata-se do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, em que se nota a pretensão de um modelo de “Educação Continuada” concretizado por várias ações desta união de programas e estratégias em que se incluem materiais didáticos e o texto eixo do Programa (AMARAL, 2015).

Como já fizemos notar, os detalhamentos de alcance mais macroestrutural destes programas não são nosso foco, por conta da noção de materialidade discursiva. Esclarecemos que não é nossa pretensão realizar uma pesquisa sobre implantação, progressão e avaliação de ambos os programas. Não se trata também de analisá-los comparativamente, nem mesmo realizar uma discussão que apontaria “avanços” em sua projeção e/ou em sua marca diferencial em relação a outras políticas de Estado e/ou Programas governamentais já vistos em outros períodos da História do Brasil recente.

Certamente, notamos algumas semelhanças no que se refere à natureza do “objeto” delineado por ambas as materialidades. Vale notar que a materialidade em AD não necessita de estabelecer um parâmetro, uma fronteira, uma cisão ou divisão por categorias previamente estabelecidas por um campo do conhecimento em específico; no caso nem mesmo de pesquisas em uma área (Educação; Linguística, Psicologia; etc.). Isto porque em destaque está em jogo o modo de produzir sentidos em lugares do “já dito”, o que engloba uma complexa rede de processos de identificação imaginária da base material da ideologia acerca de uma questão. Acerca disso, relembramos que esta pesquisa faz parte de um

projeto de pesquisa mais amplo acerca dos determinantes políticos da atribuição de sentidos sobre letramento, alfabetização; relação entre oralidade e escrita; entre pensamento e linguagem, tal como aparece em materiais didáticos, legislações e produções cotidianas.

Deste modo, não está em jogo a natureza do imbricamento entre legislação e material de formação e divulgação de um Programa junto da materialidade textual de uma legislação, como se houvesse relação de causa e efeito. Na medida em que tratamos ambos como materialidades discursivas, temos o entendimento de que transformamos “a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva)”; uma vez que “o assujeitamento não é quantificável. Ele diz respeito à natureza a subjetividade, à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico; se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na História” (ORLANDI, 1999, p. 11)

Deste modo, para a análise foram eleitos alguns recortes, ou seja, unidades de sentido (cf. ORLANDI, 1987) que tem o valor de indicar ao analista (pesquisador) pontos de naturalização do sentido e contraditoriamente, de deriva dos enunciados, deriva esta no entendimento de Pêcheux (1997) como a constituição inerente aos enunciados de se deslocarem para outros diferentes de si mesmos.

Os recortes indicam, deste modo, pontos de fuga, marcas, indícios não acessíveis diretamente, ao mesmo tempo que não se colocando além no sentido metafísico, nem formalista do ponto de vista linguístico, mas ultrapassando o alcance imediato da linguagem por conta de sua constituição pela História. As noções de recalque em Psicanálise e de História e ideologia, relidas a partir, respectivamente das contribuições de Lacan e de Althusser permitiram refinar esta noção acerca da dimensão do “não dito”. Ressaltando que mesmo no plano do não dito, a língua não cessa de produzir sentidos; retomamos assim dois pressupostos que atravessam nosso aporte teórico-metodológico:

- o pressuposto psicanalítico da noção de pulsão que admite que uma vez inscrito no inconsciente um acontecimento continua a reverberar na organização da subjetividade, como se pode notar em Lacan (1998);

- e o pressuposto materialista histórico-dialético da alienação decorrente de um movimento ilusório e refletido do jogo político por meio da materialidade concreta e simbólica em que as contradições nunca se resolvem por completo, como se pode notar em Lefebvre (2011);

A Análise

Junto desses esclarecimentos relativos ao nosso aporte teórico-metodológico, apresentamos a seguir alguns recortes retirados respectivamente do quinto caderno do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC) e o primeiro fascículo do material intitulado “Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental”.

Temos noção de que infelizmente a maioria do público atingido por este tipo de material não tem conhecimento sobre o que subjaz, desde o título, na concepção de relação entre sujeito, interpretação e linguagem ali trazida. Sabemos também que ainda há um predomínio da concepção psicolinguística predominante, que reduz linguagem ao pensamento e que acomoda em uma superficialidade um debate de natureza complexa. E que, muito embora e em grande medida na própria Psicologia seja fruto de postura especulativa, é veiculado em termos de assertivas sobre a relação entre capacidade, pensamento e linguagem, como se fosse esta a questão mais importante e como se a tivessem resolvido.

No lugar disso, acreditamos que o que está em jogo são posições-sujeito. Aqui sujeito se refere a um traço enunciativo que está sujeito a uma interpretação em detrimento de outra. É o sentido de “estar sujeito a”, sentido polissêmico por excelência que nos interessa.

A respeito disso, vale notar que um dos aspectos que mais chama a atenção no PNAIC é o uso do designativo “Idade Certa”. Esta forma de estabelecer um parâmetro, um patamar, uma cronologia para um fenômeno que é de natureza incompleta e processual. Esta designação remete à herança da Psicologia inatista e maturacionista que prevalece no Ocidente, sobretudo, na primeira metade do século XX, de valor prescritivista, normativo e correccional (PEREIRA, 2016).

Anterior às contribuições de teóricos tomados de empréstimo ao campo das denominadas Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem como Piaget, Vigotski e Wallon, por exemplo, o apelo aos pressupostos da maturação filogenética para atingir patamares e limiares de habilidades e capacidades que dariam conta de tocar uma prontidão à alfabetização, este campo da Psicologia acredita que atingir um suposto limiar é apontar para um sujeito pronto, apto a ser alfabetizado. A partir deste debate, defendemos uma análise com amplo alcance epistemológico. De início, indicamos a presença de uma corrente maturacionista que se faz presente na materialidade discursiva do texto do PNAIC, de forma implícita.

Uma análise deste material a partir de uma perspectiva discursiva indica, portanto, de que modo este lugar do interdiscurso (a complexa rede sentidos “já dispostos” e de que qualquer dizer faz parte, cf. PÊCHEUX, 1993) na Psicologia científica atribui sentidos sobre alfabetização e letramento. Em um primeiro momento, faz-se necessário, portanto, resgatar o debate sobre o discurso científico do ponto de vista do lugar do debate ente a noção de indivíduo e de sujeito do discurso.

Para além desta questão do nome, destacamos também que o PNAIC divide sua proposta em várias dimensões da Formação (o que explica a divisão dos cadernos de formação por temática) e a Avaliação dessas medidas sugeridas no âmbito da formação. Ao consultarmos ambas, notamos uma contradição ao analisar o material do PNAIC. Embora, haja a contribuição de vários pesquisadores de diversas Universidades brasileiras, trazendo questões de natureza vária sobre letramento e alfabetização (ver volume 5 – *A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização* – Caderno de Formação do PNAIC), em que se notam inclusive várias críticas à antiga crença na “decodificação” e a necessidade de superá-la, no caderno “avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões” temos propostas de avaliação que sobrevalorizam a decodificação pura e simplesmente voltada à repetição e à repetição do “óbvio”.

Como o analista (pesquisador) interpreta os lugares de estranhamento, de *non sense* aparente, partimos em busca da análise de pistas que indicam esta contradição. Afinal, como poderia haver como proposta de formação

de um mesmo programa governamental um material que combate o reducionismo da decodificação e apresenta atividades que mantêm esta tendência quando se trata de avaliação?

No volume 5 do caderno de formação aparece:

A dimensão cognitiva do ato de ler também constitui um aspecto relevante do ensino. As habilidades de leitura possibilitam que o leitor possa utilizar diferentes estratégias ao se deparar com os textos. Tal aspecto subjaz às concepções que ultrapassam a ideia de que ler é decodificar (LEAL; ROSA apud BRASIL, 2015, p. 32).

Na proposta de avaliação do PNAIC aparece a sugestão de aplicação da seguinte questão aos alunos:

Leia o texto: O BICHO-PREGUIÇA VIVE PENDURADO NAS ÁRVORES E É O MAMÍFERO MAIS LENTO DO MUNDO. SUA VELOCIDADE É DE CERCA DE 2 METROS POR MINUTO. (Retirado do Atlas infantil dos Animais em seus habitats, São Paulo: Girassol; Madrid: Susaeta Ediciones, 2007)
3. O Bicho-preguiça tem esse nome porque é um animal: [...] A. MUITO RÁPIDO [...] B. MUITO LENTO [...] C. MUITO COMPRIDO [...] D. MUITO PEQUENO (retirado da seção “exemplo de instrumento de avaliação de leitura textos no ano 1”, in: Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões (BRASIL, 2015, p. 20).

A partir do contato com ambas as materialidades (volume 05 do caderno de formação e o caderno “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões”) perguntamos: caso tenha havido uma superação da crença de que “ler é codificar” e caso o PNAIC apresente uma proposta baseada nas contribuições sobre letramento em discussão no Brasil, tal como são citadas no volume 5 – a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização – *Caderno de Formação do PNAIC*, por que requisitar respostas óbvias do alfabetizando? Afinal, responder que o bicho-preguiça é “muito lento” porque “é o mamífero mais leno do mundo” é ratificar uma obviedade que depende de decodificação mecânica e repetitiva.

Esse pedido de que o sujeito-aluno repita uma resposta já dada no próprio enunciado da questão é uma marca de padronização do trabalho com letramento e alfabetização já denunciada por Belintane (2013) e que tem seguido a imposição da maquinaria institucional de avaliação para atendimento de resultados aos programas governamentais; desvirtuam, portanto, a prática com letramento e alfabetização em diálogo com os jogos linguageiros da oralidade no cotidiano.

Outra leitura possível é a mobilizada a partir de Pêcheux (1993) acerca da função política de “dizer o óbvio” (expressão nossa) para apagar o jogo político da linguagem; de um modo que, parece-nos há um reducionismo da questão ampla e complexa das práticas letradas a um formalismo de dados computáveis pela esfera tecno-burocrática.

Na linha do que Pêcheux (1997) denominou “clivagem subterrânea” no trabalho de leitura e interpretação do arquivo (PÊCHEUX, 1997) delinea-se um caminho em que o que se “entende” por letramento e alfabetização, embora aparentemente marcado pelo “avanço”, pela superação da concepção de leitura como decodificação ainda está atrelado a uma orientação para resultados, estatísticas, normativas que se distanciam e descaracterizam o trabalho com letramento no âmbito da relação do sujeito com a interpretação, relação esta que extrapola a repetição do óbvio. Na contrapartida, temos um jogo político de assepsia pedagógica do pensamento que no entendimento pecheutiano encaminha o trabalho de leitura do arquivo para uma supremacia tecno-burocrática que não promove o giro do “literal” para o interpretativo, como se houvesse sentido literal.

Está em jogo uma concepção individualista de tratamento com o código escrito e de sujeito intérprete na sociedade letrada. Muito semelhantes às problematizações acerca da concepção individualista de escrita (ver TFOUNI, 2001; PEREIRA, 2011, 2017) filiada ao modelo autônomo de escrita. Esta problematização também pode ser vista na crítica feita por Belintane (2013) acerca do predomínio no âmbito das avaliações de amplo alcance como a “Provinha Brasil” da valorização de respostas voltadas à utilidade do material escrito em detrimento do jogo de linguagem que se estabelece com a oralidade.

Esta supervalorização aparece no material do Pró-Letramento, vejamos:

Embora a unidade foco do alfabeto seja a letra, podem ser propostas atividades em que as letras sejam situadas em sílabas, em palavras e em textos. Por exemplo, diante de textos lidos – mesmo que pelo professor ou pela professora – os alunos podem se deter no reconhecimento das letras e de sua posição, distribuição e função nas palavras. Do mesmo modo, na tentativa de escrever – mesmo que textos simples como etiquetas, crachás, listas – os alunos poderão operar direta e produtivamente com diferentes tipos e funções das letras. Essa sugestão mostra uma das maneiras de trabalhar simultaneamente um conhecimento específico do domínio do código escrito com conhecimentos relacionados à inserção no mundo letrado (isto é, conhecimentos que incrementam o grau de letramento do aluno), *como o emprego útil da escrita em textos que fazem sentido para as crianças* (BRASIL, 2008, p. 29). [...].

A concepção de leitura que orienta a elaboração de que se trata de uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e *capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido*. A abordagem dada à leitura, aqui, abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento (BRASIL, 2008, p. 39, grifos nossos).

Aquilo que os dois recortes acima apontam, percorrem os demais trechos do material analisado. Há várias menções ao “emprego útil da escrita em textos que fazem sentido para as crianças (p. 29)” e ao caráter “compreensivo” da leitura e da escrita por conta das “capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido” como um campo pertinentes aos estudos sobre letramento.

Na perspectiva discursiva inaugurada no Brasil e a qual nos filiamos, defendemos que a carga semântica trazida por estes termos (“útil”, “compreensão”) em destaque nos remetem ao cognitivismo, a uma

concepção cognitivista de leitura e escrita que se distanciam dos estudos sobre letramento.

Tal como se configurou no Brasil, um campo de estudos que aponta para a alteridade entre oralidade e escrita, para a relação entre sujeito, linguagem e interpretação traz como marca justamente o distanciamento com aquela tradição, cuja concepção de leitura e escrita está determinada pela visão de tomada de consciência clara e utilitarista do sentido, da leitura e da escrita como práticas que estariam ligadas à “compreensão” e à “produção de sentido”.

Isto porque acreditamos que o sentido já está posto, já produz jogos de interpretação à revelia de uma intenção individual. A língua é estruturada por um jogo político. Como consequência temos que a complexa relação entre linguagem e as práticas letradas apontam para enigmas a serem decifrados, para o *non sense*, para lacunas e dimensões da linguagem que tem em seu valor especial justamente indicar o que escapa à “compreensão”. Trata-se, portanto, de um reducionismo ao cognitivismo em Psicologia, tal como já apontamos em outros trabalhos (PEREIRA, 2011, 2017). Não é à toa que o material do Proletramento cita Solè (BRASIL, 2008).

Há consenso, por quaisquer vertentes da Psicologia ou das ciências da linguagem que a alfabetização é um fenômeno da ordem da linguagem. O campo da linguagem é vasto e tem atravessado os dilemas epistemológicos das Ciências Humanas, principalmente a partir do final do século XIX. É constitutivo do sujeito de uma complexa discussão sobre o sujeito da ciência.

Para tratar do sujeito da ciência, Henry (1992, p. 121) discute o estatuto do debate sobre a linguagem entre teóricos como Harris, Chomsky e o próprio Piaget e afirma que um dos dilemas nos estudos sobre linguagem é não cair em uma “generalidade totalizante” que produza uma “unidade na diversidade da realidade [...] mesmo se, como em Piaget, atribuímos-lhe em última instância um fundamento bioneuropsicológico, ou até mesmo biofísico, que traduziriam as estruturas lógico-matemáticas”. O autor aponta que o caminho percorrido pela Psicologia, por exemplo, às custas da noção de indivíduo assim o faz porque reduz a noção de sujeito, mais ampla, que indica estar assujeitado à ideologia (no que se refere à

produção de evidências semânticas), à História, ao inconsciente, à noção de indivíduo, à noção de não estar dividido; partindo assim em busca de uma complementaridade que o torne cada vez mais completo, cabendo a cada ciência oferecer sua parte nesta totalidade.

Ocorre que esta instância jurídico-política do sujeito liberal, a noção de indivíduo que domina o paradigma da Psicologia científica “é a base de uma concepção teórica de uma subjetividade natural e irredutivelmente individual, ao mesmo tempo que universal” (HENRY, 1992, p. 138).

Para Henry (1992), este caminho sustentou um erro da Psicologia, que foi o de deixar de lado o debate sobre o materialismo “fazendo coincidir em tudo *indivíduo* e *sujeito*” e também reduzir a base material do pensamento da atividade cerebral reduzindo-o ainda mais ao “entroncamento dos órgãos sensório-motores, pelo desenvolvimento genético ou aprendizagem condicionada” (p. 169, grifos do autor).

Deste modo, cabe notar que o imbróglio epistemológico que instala esta rede de sentidos no material analisado põe em destaque esta concepção utilitarista, indicando uma generalização totalizante mesmo que esta não possa ser garantida quando se trata de fenômenos da linguagem.

Aquilo que podemos acessar desta rede é parte do efeito deste tipo de crença no imaginário geral. Na realidade brasileira, vale lembrar que o reducionismo resultante na crença em capacidades linguísticas e os parâmetros normativos deste paradigma provocou processos de exclusão no sistema escolar brasileira, sobretudo, a partir dos anos de 1970/1980 (PATTO, 1984, 2007).

Reside neste ponto o principal questionamento que fazemos acerca da noção de sujeito veiculada no PNAIC. Trata-se da redução dos aspectos sócios históricos e políticos e culturais que atravessam o fenômeno da alfabetização à categoria do indivíduo, à periodização de suas etapas individuais de desenvolvimento, de que resulta um reducionismo psicológico. Na contramão, propomos abordar a questão do ponto de vista da complexidade e amplitude dos estudos sobre letramento.

Deste ponto de vista, está posto o debate inicial sobre o que entendemos por reducionismo psicológico. Para Henry a ação da ciência tenta deixar de lado o campo do gesto político inerente à própria

constituição do sujeito, de modo que faz parecer natural que haveria uma universalidade a ser complementada pelas ciências entre si e de que faria parte a condição do indivíduo psicológico como aquele que clarearia o campo da investigação sobre a relação entre pensamento linguagem.

Em ambos os materiais analisados, portanto, há marcas deste reducionismo psicológico. Há implicitamente marcas da crença na grande divisa entre oralidade e escrita por uma via que é a da crença na hipertrofia do pensamento, na crença das capacidades psicolinguísticas que trariam avanço ao raciocínio lógico por meio do aprimoramento dado pela escrita.

Para Pêcheux (1993), o Empirismo lógico é a principal herança que faz desta ciência, uma ciência régia, ou seja, marcada por orquestrar como uma majestade reinante os atributos que toda ciência deveria estar dotada para dar conta desta universalidade. É esta ciência suprema chancelada pela Psicologia que se destacariam aspectos classificados como “mais verdadeiros” de toda a realidade. Trata-se de uma herança do século XVIII que sustentou o comportamentalismo norte-americano e o colocou junto do neo-comportamentalismo e das questões consideradas objeto de crença “natural” do cognitivismo cada vez mais distantes do cotidiano histórico.

Patto (1984) explica que porque foi considerado o primeiro grande sistema teórico da Psicologia moderna, o comportamentalismo (do qual derivam os vários debates da Psicologia do último século, incluindo o debate sobre a linguagem de Piaget e os demais) continua a lógica disjuntiva entre organismo e meio. Esta disjunção também é apontada por Pêcheux (1993), que de outro lugar teórico indica-a como herança do Empirismo lógico.

Por isso, a autora concorda que a Psicologia é herdeira do ideal individualista da socialdemocracia, em que se inclui a classificação. Ratificando esta posição, apontamos a marca da “idade” no PNAIC como indício de uma designação que tocava em tese a singularidade, mas que é marca da forma-sujeito do indivíduo neoliberal.

Vale lembrar que o indivíduo é perante o Estado aquele que não se divide, o que deve ter noção de completude de seus atos para não ser traído por si mesmo, nem enganar o outro. Deste modo, diante do Estado é qualquer um, qualquer um que tenha a idade “X”, o biótipo determinado, não importante ao Estado liberal sua singularidade. No caso da materialidade analisada, ele é marca da “compreensão” individual e deve ser cifrado por atributos (como a “Idade certa”, por exemplo) mais eficazes de sua localização no imaginário.

A proposta adaptativa a esta “engenharia humana” (PATTO, 1984) colocou a Psicologia no lugar de ciência opressora por conta da biologização do humano, tornando natural e de que resulta a psicologização da realidade pelas premissas do “ajustamento escolar e social”, pois a Psicologia ajudaria a “proceder cientificamente” (expressões da autora). Isto porque o reducionismo psicológico garantiria conforme Henry (1992, p. 128) que:

[...] do ponto de vista da classe dominante o sujeito da ciência do ponto de vista da complementaridade representará a posição da objetividade e da verdade científicas e conhecemos o papel que é atribuído à linguagem na reprodução dessa complementaridade. O materialismo histórico supõe uma posição de sujeito da ciência que rompa com esse sujeito permanente, eterno, seja no forado-lugar da verdade ontológica, ou por sua gênese no modelo do sujeito epistêmico piagetiano, integrando o processo de produção do conhecimento, concebido como autônomo com relação à luta de classes.

O lugar da Psicologia neste debate entre indivíduo e sujeito é o de um braço do discurso jurídico (HAROCHE, 1992). Em parte, por conta dessa posição, vemos os mecanismos de controle da interpretação na materialidade discursiva analisada.

A proposta de letramento em que apostamos anda na contramão do paradigma da complementaridade e, portanto, da “compreensão” e do “fazer sentido”. Faz parte de uma constante reflexão sobre a relação entre sujeito, linguagem e interpretação.

Considerações finais

Pelo caminho da perspectiva discursiva de letramento, vimos como a materialidade analisada articula uma das regiões de sentido que dita rumos para a prática com letramento e alfabetização. Estes rumos são atravessados pelo determinante político uma vez que ancorados em evidências ideológicas que por meio da disponibilidade de materiais didáticos e de parâmetros normativos da legislação cooptam a formação docente para um olhar dominante e assujeitado ao reducionismo psicológico neste campo excluindo a complexidade do cotidiano com práticas letradas.

Deste modo, apostamos que dar continuidade a mostrar a contrapartida vista em produções linguageiras e marginais à escolarização pode contribuir para um olhar deslocado deste eixo dominante, em que se incluem a complexidade da tradição oral brasileira e a sintonia com debates em âmbito mais amplo sobre letramento.

Referências

- AMARAL, A. P. L. Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan./abr. 2015.
- BELINTANE, C. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 5. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015.
- _____. _____. _____. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental-Alfabetização e Linguagem. *Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento*. Fascículo 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&Itemid=30192>. Acesso em: 3 fev. 2017.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: HUCITEC, 1992.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas: UNICAMP, 1992.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LEFEBVRE, H. *Marxismo*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. *Escritos*, Campinas, n. 4, p. 9-14, 1999.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias”: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007.

_____. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. et al. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Trad. B. Mariani et al. 2. ed. Campinas: UNICAMP. 1997. p. 55-67.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1993.

PEREIRA, A. C. *Letramento e reificação da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. *Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada*. 2005. Monografia (Bacharelado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

_____. Letramento: o alcance político de uma questão. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 39, n. 2, p. 175-184, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31486/18889>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

PEREIRA, A. C. Memória discursiva e arquivo em manuais de Educação Infantil de meados do século XX. *Memorandum – História e Psicologia*, n. 30, abr. 2016.

_____. *Mito e autoria nas práticas letradas*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

_____. Oralidade e letramento entre remanescentes quilombolas do Sudoeste da Bahia. *Educação Popular*, v. 14, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/29859>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

SANTOS, S. R. M. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-letramento e o modo de “formar” os professores. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 143-148, 2008.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e alfabetização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ et al. O caráter terapêutico da escrita: práticas de letramento em um hospital psiquiátrico. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p.101-110, 2008.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 67-79, 2009.

Capítulo 5

Tensões entre a participação e a não participação das crianças na política para a primeira infância

*Elenice de Brito Teixeira Silva
Joedson Brito dos Santos*

Concepções sobre participação das crianças

Este texto explora o argumento de que a participação das crianças na política da infância carrega as marcas da invisibilidade histórica desse grupo social. Embora o reconhecimento da necessária participação das crianças, em “assuntos que lhes dizem respeito”, tenha sido o direcionamento da política da infância desde a Convenção Internacional pelos direitos das crianças, de 1989, esta participação ainda é simbólica. Esta tensão entre a participação das crianças e a concretização de modos de participação na política que as focalizam pode ser analisada em documentos aprovados nos últimos 30 anos. Para isto, organizou-se o texto em quatro blocos: o primeiro, especifica as concepções de participação que sustenta a elaboração do texto; o segundo bloco, examina como a relação entre as categorias direito, cidadania, política e participação social das crianças é tratada na literatura; no terceiro bloco, destaca-se o surgimento da temática

na política para a infância do século XX; e, por fim, o último bloco analisa os modos de participação das crianças em ações internacionais e nacionais, erigidas no campo das políticas para a primeira infância.

No intuito de especificar qual concepção de participação norteia a elaboração deste texto, recorre-se, antes, a etimologia. Participação vem do latim *participatio*, que pode designar tomar parte, ter parte, fazer parte, ser parte (BORDENAVE, 1992). O radical *parte*, nesse caso, acompanhando diferentes verbos, assume sentidos diferentes. Ter, fazer, tomar, ser, não significam a mesma coisa. Quando acrescido da *ação*, tem-se três possibilidades: tomar parte na ação; ter parte na ação; fazer parte na/da ação; ser parte da ação. Trata-se de sentidos distintos que tem a ver com identidade, pertencimento (ser), ética e conduta (fazer, tomar, ter). Talvez o sentido etimológico estabeleça níveis de participação que tem a ver com autonomia e competência, e, já na origem da palavra, revela controvérsias que dizem sobre quem deve e pode participar de determinadas esferas.

Para Roger Hart (1993), pioneiro na discussão da participação infantil, o termo participação se refere, “de maneira geral, aos processos de compartilhamento de decisões que afetam a própria vida e a vida da comunidade na qual se vive”. Na sua perspectiva, a participação constitui “um meio pelo qual se constrói uma democracia e também um critério para se julgar uma democracia; a participação é um direito fundamental da cidadania” (HART, 1993, p. 5, tradução livre). Já Jaume e Novela (2011, p. 27, tradução livre), defendem que a “participação é um direito de cidadania e que as crianças são cidadãs”; lembram ainda, que há várias acepções do termo que podem designar sentidos distintos. Participar pode designar, deste estar presente em algo, a ser membro, efetivamente, implicado em algo.

A definição feita por muitos autores que se dedicam ao tema é fundamentada nos princípios definidos por organismos internacionais que se dedicam à questão dos direitos das crianças ou ainda, tecida a partir de ponderações sobre o potencial formativo da participação. Crowley (1998), a partir de uma análise acerca da Convenção Sobre os Direitos

das Crianças (1989), e de defesas feitas no âmbito do Comitê sobre os Direitos da Criança e do UNICEF, diz que:

A participação é um princípio diretor chave, um direito “facilitador”, o que quer dizer que seu cumprimento contribui para assegurar o cumprimento de todos os demais direitos. Não é só um meio para chegar a um fim, nem tampouco simplesmente um “processo”: é um direito civil e político básico para todas as crianças e, portanto, é também um fim em si mesmo (CROWLEY, 1998, p. 9, tradução livre).

O reconhecimento da participação como direito também pode ser apreendido na observação seguinte, feita por Lansdown:

Trata-se de um direito *substantivo* que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel de protagonistas, em vez de serem simplesmente beneficiários passivos do cuidado e da proteção dos adultos. Como acontece com os adultos, contudo, a participação democrática não é só um fim em si mesmo; é também um direito *processual*, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder (LANSDOWN, 2005, p. 1, tradução livre).

Inferese-se que a participação é, nestas colocações, também estratégia para alcançar outras metas definidas na Convenção, como veremos adiante. Essa associação entre participação e estratégia subjaz o discurso sobre a questão da participação em diferentes esferas, sobretudo no campo da política da infância e das políticas para as crianças. No âmbito da literatura que trata do tema da participação, não é difícil encontrar termos correlatos ou utilizados na conexão com este, como ação das crianças, agência, autoria social e protagonismo. Também pode-se dizer que a análise da participação está atrelada ao exame da relação com outras categorias, como por exemplo: cidadania, direito e política. Mas, a concepção a partir da qual dialoga-se nesse texto aproxima-se da ideia consensual, no campo jurídico e conceitual, de que a participação é direito civil e político de todas as crianças, a partir do qual outros direitos podem ser assegurados.

A relação entre direito, cidadania, política e participação social das crianças

As crianças, todas as crianças quando são crianças, e só mais tarde sabem tê-lo sido e ter perdido a inciente/ ciência de sabê-lo ser/ as crianças belas dizia eu como um navio à vela todas as crianças/ nunca são menos públicas que o sol dos últimos jardins/ desprezados decerto pela cupidez dos construtores civis/destas nossas assépticas cidades. O reconhecimento desse estatuto moral “público” das crianças é certamente a condição da construção, com elas, de cidades menos assépticas, de jardins mais ensolarados, de cidadãos menos cúpidos (BELO apud SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 204).

A epígrafe escolhida do poema de Rui Belo, remete à indagação sobre os parâmetros com os quais vimos pensando a questão da participação das crianças na construção de espaços públicos, como a escola e a cidade, reconhecidos como espaços das crianças, mas não pensados por elas e para elas. Os parâmetros adultocêntricos expressam as formas de vida e de relação que as crianças estabelecem nesses espaços? Como, de fato, criar espaços que potencializem a existências das crianças sem ouvi-las? Com quais dispositivos e metodologias ouvi-las? Como registrar as concepções das crianças e traduzi-las em política de infância e políticas para as crianças, sem, no entanto, transformá-las em um discurso autônomo e hegemônico?

A literatura sobre a questão da participação das crianças na vida comunitária e política concorda que a infância foi construída historicamente através da exclusão das crianças das chamadas *esferas sociais de influência*, como o trabalho, o convívio social com adultos fora do círculo familiar, e, sobretudo, em processos coletivos de decisão (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007). Esta literatura parece associar o discurso de uma necessária separação entre o mundo do adulto e o mundo da criança, na modernidade, assim como práticas daí decorrentes (como a divisão de áreas e ações específicas para o adulto e a reserva da infância ao espaço doméstico/familiar e institucional), à consequente privação das crianças aos direitos políticos. De acordo

com Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), em texto sobre políticas públicas e participação infantil publicado na revista *Educação, Sociedade e Culturas*, a privação das crianças de direitos políticos não seguiu a linha de conquistas de outros grupos minoritários e, historicamente, excluídos dos mesmos direitos. Para eles,

As crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos. Sobretudo a partir do início do século XX, com uma sinuosa história de lutas, avanços e recuos, movimentos cívicos de grande dimensão, graves conflitos e enfrentamentos, o direito de participação política, especialmente sob a forma de escolha representativa dos dirigentes políticos, foi sendo sucessivamente atribuído, especialmente na Europa e na América do Norte, aos responsáveis pelos agregados familiares, a todos os homens brancos, aos analfabetos, às mulheres, aos negros e às minorias étnicas, aos imigrantes, aos jovens de mais de 18 anos (em alguns poucos casos, aos maiores de 16) (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 184).

O que os autores tendem a afirmar é que a restrição aos direitos políticos das crianças não pode significar ausência de participação política, ainda que esta participação ocorra sem “reconhecimento legítimo”. Ou seja, embora as crianças não tenham direito à voto e representação nas esferas de decisão política, o efeito correspondente de invisibilidade na cena política pública enquanto atores e, enquanto sujeitos sobre os quais impactam todas as decisões macro e micropolíticas, é um agravamento à descaracterização destas enquanto cidadãos, povo, geração, ou ainda, enquanto destinatários das políticas públicas (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Neste texto, portanto, as categorias direito, participação e cidadania parecem interligadas na compreensão dos modos de ação “política” das crianças. Mas, o que, efetivamente, elas designam em relação às crianças e à infância? Para Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 190),

A partir da filosofia das Luzes e da configuração política que as revoluções democráticas do século XVIII atribuíram aos estados modernos, a cidadania foi sendo entendida como o estatuto

legal da “identidade oficial” dos membros de uma comunidade com capacidade soberana de autogovernança. A cidadania corresponde, por definição, a um estatuto político, confinado ao espaço nacional, embora o cidadão veja reconhecida a sua pertença à comunidade não apenas pelo vínculo que com ela estabelece e que lhe permite o usufruto de direitos cívicos e políticos, mas também em consequência da sua própria condição individual, que lhe atribui direitos individuais de natureza social (protecção, alimentação, educação, saúde, etc.).

Os autores tomam ainda como referência a noção liberal de cidadania, sobretudo a partir de Marshall (1967), que classifica a cidadania em cidadania civil (direitos de liberdade individual, de expressão, de pensamento, de crença, de propriedade individual e de acesso à justiça); cidadania política (direito de eleger e ser eleito e de participar em organizações e partidos políticos); e cidadania social (acesso individual a bens sociais básicos). Tal classificação é feita numa perspectiva evolucionista controversa, de modo a considerar que a condição de cidadão vai sendo forjada nos processos de vinculação à comunidade (nacional), que pressupõem, da parte de cada indivíduo, “uma vontade livre, pensamento racional e sentido de solidariedade” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 187). Desse modo, os autores concluem que esses pressupostos não são atribuídos à infância, e, portanto, isto culminaria na recusa de uma cidadania política da infância, e, em parte, de sua cidadania civil.

De fato, a associação entre cidadania e direito a voto e representação, constitui, em nossa sociedade, um princípio da privação política das crianças; mas, se nos interessa a classificação acima, pode-se questionar se, de fato, as crianças, em diferentes contextos geográficos e culturais, acessam às condições de exercício da cidadania, seja ela, civil, política ou social. Por outro lado, o discurso da imaturidade política das crianças é legitimado por outros discursos de que são elas, as crianças, as cidadãs do futuro a serem preparadas pelas famílias e pela escola. Sobre isto, é possível, de fato, considerar uma cidadania da infância? Se forem tomados como pressupostos os direitos representativos tal qual nossa cultura postula, de

fato, a cidadania da infância não teria sentido. O que, talvez seja, imperativo, é que os direitos sociais e civis das crianças sejam suficientemente tomados como princípio de uma cidadania da infância em outra dimensão, em que a participação destas, em diferentes contextos sociais coletivos, seja considerada. Acerca da cidadania da infância, encontra-se no artigo já citado, escrito por Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 189), a seguinte construção:

A cidadania da infância, neste contexto, assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, na medida em que implica o exercício de direitos nos mundos de vida, sem obrigatoriamente estar subordinada aos dispositivos da democracia representativa (ainda que estes não sejam, por esse facto, menos importantes). Tão pouco, o reconhecimento dos direitos de cidadania – onde a dimensão da participação das crianças assume um relevo crescente – implica, por esse facto, uma restrição nas exigências de proteção das crianças pelos adultos, nomeadamente pelas famílias e o Estado.

A partir disto, propõe-se um equilíbrio entre proteção e participação, tendo em vista a assunção pelas crianças dos seus “direitos políticos peculiares”, e não da sua visibilidade apenas como objeto de focalização das políticas. Mas, há ainda, outras questões a serem esclarecidas. Se as crianças não votam, não podem ser eleitas ou assumirem cargos representativos, em que nível se daria esta participação social? Ainda de acordo com Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 190), “a participação é o processo de interacção social confluyente na criação de espaços colectivos”. Essa concepção parte do consenso de que a participação das crianças é influenciada pelas relações que estas estabelecem com diferentes sujeitos, instituições e contextos, bem como, pelas condições objetivas circundantes, pelos incentivos e, sobretudo, pelas relações de poder e hierarquia estabelecidas com os adultos. Daí que, as condições de participação e, portanto, de cidadania da infância, não escapam de estruturas, instituições (incluindo as famílias e as escolas), projetos, propostas e pessoas que aprisionam ou encorajam o exercício de fazer parte, de construir um espaço coletivo.

Para a primeira infância, embora sejam poucos os estudos e registros de experiências de participação de bebês e crianças em contextos mais amplos no Brasil, uma hipótese é a de que, talvez seja, a creche e a pré-escola, lugares de experiência pública e coletiva, em que, por excelência, as crianças podem vir a construir uma vivência comunitária a partir de exercícios de participação. Mas, estes espaços, também não escapam de crenças na imaturidade das crianças e nos plenos poderes do adulto na regulação de suas ações. Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), citam experiências de participação infantil nos movimentos sociais (*espaço-mundo*), a intervenção local na cidade, no campo, no município (*espaço social local*) e nas escolas (*espaço institucional*), como possibilidades de exercício de uma cidadania “periférica”, no sentido de que consta como aparentemente secundária em relação às demais; mas, que pode permitir a expressão máxima de planejamento, execução e avaliação de ações coletivas em torno de um bem comum.

Como se pode compreender, a relação entre infância e política é complexa e perpassa por questões de poder e de concepções acerca da infância e das crianças. Jens Kvortrup, sociólogo norueguês, vê ambiguidades nas formas como nossa cultura relaciona infância e política. O autor sugere que, quando se trata de política, pode-se falar de: “crianças como sujeitos; crianças/infância como objeto não visado (em termos do impacto de forças estruturais); crianças/infância como objetos visados (iniciativas políticas voltadas às crianças) e, finalmente, como objetos instrumentalizados” (KVORTRUP, 2010, p. 777). Apreende-se da leitura de Kvortrup que essa relação é “embaraçosa”, inclusive nas produções da área de ciência política e escritos de direito e cidadania, que, nas palavras do autor, não encontraram “um lugar para as crianças”. Parece, de fato, que embora a questão da participação esteja associada ao direito e à cidadania, em nossa cultura, estes temas aparecem sempre atrelados ao mundo produtivo e receptivo do adulto cidadão, contribuinte, enquanto que, um discurso reserva às crianças um suposto lugar de proteção.

Nesse sentido, ao analisar os modos como alguns pesquisadores da infância relacionam as categorias infância e política, Kvortrup (2010, p. 779) questiona se “deveríamos fazer de tudo para proteger as crianças

ao preço de deixá-las fora da “sociedade” ou deveríamos reconhecê-las como pessoas, participantes, cidadãs, com o risco de expô-las às forças econômicas, políticas e sexuais?”. Parece paradoxal a defesa de “um lugar” reservado à infância protegida das forças políticas e econômicas nos discursos, quando são as crianças as mais sacrificadas pelas mesmas políticas e, por uma cultura de barbárie que radicaliza a produção das condições a que milhares de crianças estão submetidas. A defesa de Kvortrup é que mesmo as políticas que não focalizam as crianças, impactam, em algum momento, nas formas de vida destas, citando como exemplo a inserção das mulheres no mercado de trabalho e as políticas para este movimento engendrado no processo de industrialização, que influenciam, sobremaneira, a organização familiar e a institucionalização da infância.

Sobre isto, o autor faz uma distinção importante entre política da infância e políticas para a infância, políticas para as crianças e políticas para a criança, distinção esta originada na acepção dos termos infância e criança, política e políticas. A partir das definições propostas por Kvortrup (2010, p. 786), elaborou-se o quadro seguinte:

Quadro 1: Distinção entre infância, criança, política e políticas

Infância	Crianças	Política	Políticas
Fenômeno social; seguimento estrutural da sociedade; construção social	Sujeito individual.	Resposta a questões de orientação, do caminho a seguir, e isso inclui questões ideológicas.	Respostas a problemas práticos e resultarão em decisões pontuais.
Política da infância		Políticas para a infância	
Decisão política sobre o que nós, como sociedade, queremos sobre a infância. Maneira de desenhar estruturalmente a infância e de mudar conscientemente a sua arquitetura.		Pode focalizar o desenvolvimento da infância enquanto geração. Elas seriam implementadas tipicamente em nível municipal.	
Política para as crianças		Políticas para a criança	
Iniciativas nacionais de longo prazo voltadas ao desenvolvimento das crianças como grupo; independente de crianças individuais.		Inclui programas especiais para crianças individuais, por exemplo, crianças em risco.	

Fonte: Elaboração dos autores a partir da proposição de Kvortrup (2010).

A distinção apresentada acima é importante, nesse texto, para esclarecer as concepções adotadas que sustentam as ideias sobre a participação das crianças. Compreende-se, assim, que a infância é uma construção social e que os arranjos legais e estruturais impactam sob as formas como a sociedade pensa a infância, as crianças, a política e as políticas que as focalizam. Nessa perspectiva, a Política da infância no âmbito nacional parece mais ampla e abrange as políticas para esta categoria geracional, bem como as políticas para as crianças. Nela, podemos situar marcos legais e documentos norteadores e orientadores de políticas para as crianças pequenas, como veremos adiante, e analisar os modos como estes documentos focalizam e “desenham a infância brasileira”, com o objetivo de apreender o que estes documentos não focalizam, como a participação social das crianças, que de um modo geral, ainda desconhecemos.

A Política da infância no século XX e o surgimento da ideia de participação das crianças

“O século XX merece o qualitativo de *século da criança*”. A frase é de Vidal Didonet (2016, p. 61, grifo do autor), utilizada na introdução do texto escrito para uma série de debates sobre os avanços do marco legal da primeira infância no Brasil. Nesse texto, o autor remete ao interesse político pelas crianças no conjunto de iniciativas internacionais, fortemente europeias. Estas iniciativas, segundo Didonet (2016, p. 61), engendradas desde o surgimento da ideia de proteção à criança na França do século XIX, “entrega ao século XXI a responsabilidade de garantia dos direitos reconhecidos no século XX”.

O século XX, de fato, reúne iniciativas pioneiras no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a exemplo da criação do UNICEF, da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e da Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo. Esta Convenção foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, ratificada por 196 países. No ano seguinte, o documento foi oficializado como Lei internacional e, no Brasil, promulgada

pelo Decreto 99.710 de 21 de novembro de 1990. A quase unanimidade na aceitação da Convenção pelos países aponta para a importância conferida ao instrumento maior de explicitação dos direitos das crianças e para a necessidade de uma cooperação internacional tendo em vista a melhoria de vida das crianças do mundo inteiro.

Pode-se perceber que as condições da infância ao redor do mundo, sobretudo as que dizem respeito ao envolvimento no conflito armado, tráfico, prostituição, pornografia e violência, consideradas radicalização dessas condições, sustentam um acordo pela proteção das crianças. A Convenção, nesse sentido, reconhecidamente um marco na definição dos direitos das crianças, é construída sob a égide da proteção das crianças (no documento, todos os menores de 18 anos de idade) e da provisão de direitos fundamentais à vida, como saúde, relação com as famílias, assistência e educação.

A análise da Convenção assinada pelos Estados/Nação começa identificando quatro dos cinquenta e quatro artigos que reconhecem direitos fundamentais ao exercício da cidadania da infância. Os Artigos 12, 13, 14 e 15, tratam de direitos das crianças enquanto sujeitos, e que, são considerados pressupostos na articulação entre direito, cidadania, política e participação, como vimos no tópico anterior. O Art. 12 destaca que as crianças são capazes de formular seus próprios pontos de vista e, deve ter assegurado o direito de expressar livremente suas opiniões sobre assuntos relacionados a ela, independentemente da idade e da maturidade; o Art. 13 enfatiza o direito à liberdade de expressão através de múltiplas linguagens; já no Art. 14, encontra-se a defesa da liberdade de pensamento, consciência ou religião; por fim, no Art. 15, o direito à liberdade de associação e reunião pacífica.

Conclui-se que a proteção e provisão ocupam maior parte do texto da Convenção, estando a participação atrelada a alguns direitos fundamentais, associados a liberdade de pensamento e expressão. É preciso dizer que, embora estes direitos constantes nos Artigos supracitados sejam essenciais para o reconhecimento da cidadania da infância, há alguns elementos restritivos, como por exemplo, no direito de expressar as opiniões (apenas) em assuntos relacionados a ela e de ser ouvida (apenas)

em processos jurídicos. Embora no texto original não conste o elemento restritivo nos termos da linguagem utilizada, também não amplia a ideia da expressão em todos os assuntos relacionados à sociedade, restando a cada intérprete atribuir o que pode ser considerado, ou não, assunto que diz respeito às crianças.

A tensão entre o direito de proteção e participação na Convenção dos direitos das crianças foi analisada por Soares (2002), e Rosemberg e Mariano (2010). Para Soares (2002, p. 8), tais tensões apoiam-se em perspectivas quase antagônicas, entre a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da proteção do adulto por um lado; e por outro lado, “uma perspectiva da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afectam as suas vidas”. Já Rosemberg e Mariano (2010), recorrem à literatura estrangeira produzida no século XX sobre direito, cidadania e infância, para compreenderem essa tensão entre uma concepção denominada pelas autoras como “protecionista” e outra visão “liberacionista”, que subjaz a construção moderna dos direitos das crianças. Estas últimas autoras defendem que a Convenção buscou conciliar estas posições, colocando na mesma política internacional a necessidade de proteção das crianças e respeito à sua liberdade. De qualquer modo, considera-se que ainda é preciso discutir a questão da autonomia das crianças, da relação dominação/vulnerabilidade e de acesso aos direitos civis e sociais em política e políticas da infância, tendo em vista o exercício do direito à liberdade e o direito das crianças de “viver a sua vida atual”, como já defendia Korczak desde 1929.

O Art. 29 da Convenção, do direito à educação, deixa claro que esta deverá ser orientada no sentido de “preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre” (UNICEF, 1989). Aqui, é possível observar uma tensão entre o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, de um lado, e de outro, da sua incapacidade de “assumir” responsabilidades numa sociedade para a qual deverá ser ainda preparada pela educação, sobretudo pelo ensino obrigatório. Essa educação perspectivada pelo futuro acaba por ignorar as crianças como elas são, no presente.

Quanto à questão da participação social das crianças, o Art. 31, talvez seja o único a utilizar o termo em relação aos direitos das crianças, embora especifique que esta participação esteja circunscrita à vida cultural, artística, recreativa e de lazer, como se pode ler abaixo:

Art. 31 – 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre *participação* na vida cultural e artística. 2. Os Estados Partes promoverão oportunidades adequadas para que a criança, em condições de igualdade, *participe* plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (UNICEF, 1989, grifos nossos).

Ainda que a ideia de “crianças como sujeitos políticos” possa ser considerada por muitos como “um conto de fadas” (KVORTRUP, 2010, p. 791), ou que a política internacional da infância situa-se nas “encruzilhadas da proteção e da participação” (SOARES, 2002), influenciando a elaboração da política e das políticas nacionais, argumenta-se que os modos de participação das crianças no espaços públicos pode, no mínimo, potencializar a compreensão das relações entre estas, os adultos e as coisas; e, esta compreensão, poderá reconfigurar a construção desses espaços tendo em vista esses novos sujeitos.

Em maio de 2002, a 27ª Sessão Especial da Assembleia das Nações Unidas aprovou o documento *Um Mundo para as Crianças*, assinado por Chefes de Estado e de Governo dos países participantes, incluindo o Brasil. As dez metas acordadas nesse documento¹ incluem: 1. Colocar as crianças em primeiro lugar; 2. Erradicar a pobreza – investir na infância; 3. Não abandonar nenhuma criança; 4. Cuidar de cada criança; 5. Educar cada criança; 6. Proteger as crianças da violência e da exploração; 7. Proteger as crianças da guerra; 8. Combater o HIV/AIDS (proteger as crianças); 9. *Ouvir as crianças e assegurar sua participação*; 10. Proteger a Terra para as crianças. Nas estratégias e ações que dizem respeito à meta 9, o Documento dialoga com a Convenção de 1989, ao enfatizar o direito das crianças a expressão de suas opiniões, destaca-se, em assuntos que dizem respeito

¹ Cf. Relatório da Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança – *As metas das Nações Unidas para o Milênio*. Nações Unidas, Nova Iorque, 2002.

a elas; acrescenta a ideia de que as crianças deverão ser estimuladas “a participar ativamente do desenvolvimento do seu ambiente, da sociedade em que vivem e do mundo que herdarão” (UNICEF, 2002, p. 28), sem explicitar de que forma.

A ideia de criança como cidadã do futuro permeia o documento que projeta um mundo para as crianças – no futuro; para o presente, preconiza-se a ideia de protegê-las de todas as formas de exploração para que possam sobreviver com saúde e dignidade até *herdarem* este mundo que está sendo construído pelos adultos. Embora o documento ressalte a importância da participação, não há estratégias e ações previstas para assegurar este direito. Como participar da construção de um mundo que, já no documento consta, será construído *para* as crianças, e não, *com* estas crianças? O que ocorre é que a proteção regulada das crianças pelos adultos e a ideia de fragilidade e vulnerabilidade parecem ser tomadas como propulsores de uma condição de subalternidade destinada às crianças em relação à cidadania.

A política da infância estabelecida nos acordos internacionais pós 1989 avançam na concepção de política para a infância como política de estado. Também introduz uma noção de que as crianças devem participar, opinando, em assuntos que lhe dizem respeito; defende, portanto, a liberdade de expressão de pensamento pelas crianças, sem distinção. Esta política influencia iniciativas entre os Estados/nação acerca da primeira infância, entre estes, o Brasil, que passa a incorporar estas noções dos documentos posteriores. Mas é importante destacar que um ano antes da aprovação da Convenção pelos direitos da criança, a nova Constituição Brasileira (1988), começava a consolidar um sistema que previa a garantia de direitos fundamentais das crianças. A partir de então, nota-se que os ordenamentos legais no país caminham no sentido de reafirmar estes direitos em diálogo com a política internacional, como será discutido no tópico seguinte.

Política Nacional pela Primeira Infância: entre a afirmação da participação como direito e a garantia de participação autêntica das crianças

Até meados do século XX, de acordo com Didonet (2016, p. 63), o modelo filantrópico de atendimento à criança predominava no Brasil que começava a pensar a institucionalização da criança fora do ambiente doméstico, mas, com fins de proteção e acolhimento aos “pobres, desvalidos e delinquentes”, nos termos do autor. As ações desenvolvidas antes de 1940, no país, não eram políticas de estado para todas as crianças, e sim, voltadas para a assistência prioritária à infância pobre, abandonada. Somente a partir da *Constituição Federal* (1988) e do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), pode-se dizer que as propostas de ações intersetoriais têm se intensificado no país, no campo dos direitos da criança. Ainda que o maior desafio continue sendo o de efetivamente garantir a consolidação desses direitos, é inegável que, também no âmbito nacional, o século XX deixou um legado na compreensão de que a criança é sujeito e que deve ter seus direitos assegurados, e construiu, assim, as bases paradigmáticas para que o país formulasse sua política da infância que pudesse orientar as políticas para as crianças do século atual. O quadro a seguir reúne as decisões governamentais e outras iniciativas que tematizam a regulamentação dos direitos das crianças, a partir do processo de elaboração da Constituição de 1988.

Quadro 2: Algumas ações pela regulamentação dos direitos da criança no Brasil 1986-2016

(continua)

Ano	Ações
1986	É criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC) – com membros do governo e da sociedade civil para apresentar propostas à Nova Constituição na área da criança.
1988	A Constituição Federal do Brasil é aprovada no dia 05 de outubro, tendo o Art. 227 como espinha dorsal no reconhecimento dos direitos das crianças.
1990	É revogado o Código de menores e aprovado o Estatuto da Criança e do adolescente.
2010	O Plano Nacional para a primeira infância, elaborado pela Rede Nacional pela primeira infância, é aprovado pelo CONANDA.
2011	É criada no Congresso Nacional a Frente Parlamentar da Primeira Infância

(conclusão)

Ano	Ações
2013	O projeto de Lei 6.998/2013, que estabelece uma série de princípios e diretrizes para a formulação das políticas públicas para a primeira infância começa a tramitar no Congresso e comissões.
2016	O marco legal para a primeira infância é sancionado como Lei 13.257 em 8 de março de 2016. Em julho deste ano, é elaborada a Agenda prioritária para a Primeira Infância: qualidade e equidade nas políticas públicas por diferentes órgãos e segmentos da sociedade civil, com orientações para a elaboração dos planos municipais para a primeira infância.

Fonte: Elaboração dos autores, 2016.

As iniciativas elencadas se deram ao longo das últimas décadas, o que conduz à constatação do quão recente é o processo de assunção pelo Estado brasileiro da questão dos direitos das crianças. Se a Constituição de 1988 e o ECA são marcos na percepção de que as todas crianças devem ser incluídas nas políticas para a infância, por outro lado, o direito à participação, que marca o reconhecido da cidadania da infância já sinalizado nos acordos internacionais, ficou de fora do ECA.

Já o processo de elaboração da constituinte parece ter considerado a participação de crianças, como assegura Didonet (2016). É interessante a avaliação que este autor faz da questão. Ele destaca que esta participação se deu através de “marchas das crianças” por ruas e praças, no colo dos pais, em carrinhos ou caminhando, portando faixas, cartazes e dizeres sobre seus direitos; de “Assembleia constituinte escolar” em pré-escolas e escolas na elaboração do regimento, num gesto que imitava os constituintes na elaboração da nova Carta Magna do País; através de falas e imagens em *spots* de TV, anúncios, cartazes e chamadas, como apelos para uma consciência social e política sobre o significado da infância; da “presença no Congresso Nacional” e encontro com os constituintes; na “coleta de assinaturas” num abaixo-assinado pedindo a inclusão dos direitos da criança na Constituição; na entrega desse “abaixo-assinado” acompanhados de seus professores ou outro responsável. Didonet recorre a excertos do *Jornal de Brasília* de 7 de abril de 1987 para ilustrar algumas formas de participação. Neste dia, a manchete do Jornal, segundo o autor, destacava: “crianças vão levar reivindicações ao Congresso Nacional – No Congresso Nacional, as crianças das Aldeias SOS de Brasília vão recitar um trecho do poema ‘Os Direitos

da Criança’, disse José Loureiro, e entregar flores aos constituintes” (DIDONET, 2016, p. 69, grifos do autor).

As iniciativas internacionais pró-criança, marcadamente a Convenção pelo direito das crianças (UNICEF, 1989) e o documento das Nações Unidas de 2002 (*Um mundo para as crianças*), embora tivessem o Brasil como signatário, foi somente em 2010 que o país efetivamente elaborou um plano de ações com vistas a atingir as metas internacionais, mesmo sendo iniciativa de órgão que agrega sociedade civil e poder estatal, que é o caso da Rede Nacional pela Primeira Infância. Esta Rede, com a participação de diversas instituições e órgãos da sociedade civil ligados à primeira infância, coordenados por Vidal Didonet, elaborou e entregou ao governo o Plano Nacional pela primeira infância (2011-2022), que foi aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), como um compromisso a ser assumido pelo Estado, e, posteriormente, ratificado pela Lei que instituiu o Marco Legal da primeira infância.

O Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) começa destacando: “este plano é para as crianças” (REDE... 2010a, p. 16), mas esclarece que a “fascinante” ideia de que a infância é prenúncio e preparação para a vida adulta não pode ocultar o valor presente e o conteúdo próprio desta fase da vida. Ainda na introdução, o PNPI destaca a frase da poetisa chilena Gabriela Mistral, para defender que “para elas não podemos dizer amanhã; seu nome é hoje” (2010a, p. 14). Aliás, a ambivalência entre presente e futuro consta no documento elaborado pela Rede, seja na concepção de infância e criança, seja na relação com o próprio tempo de infância das crianças brasileiras, ou ainda, no esforço de anunciar que os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro com a primeira infância devem levar em conta de que são ações para a infância e as crianças de hoje. As ações definidas como prioritárias têm a ver com a saúde das crianças, Educação Infantil, a família e a comunidade da criança, assistência social a crianças e suas famílias, atenção à criança em situação de vulnerabilidade (acolhimento institucional, família acolhedora, adoção), o direito de brincar, a relação da criança com o espaço – a cidade e o meio ambiente, atendimento à diversidade (crianças negras, quilombolas

e indígenas), o enfrentamento das diversas formas de violência contra as crianças, as formas de evitar acidentes com crianças e de garantia da cidadania, além da proteção acerca de pressões consumistas e exposição aos meios de comunicação.

Quanto à participação das crianças, o PNPI enfatiza nos princípios que a criança é “sujeito, não objeto de atenção, cuidado ou educação” (REDE... 2010a, p. 28), referindo-se ao reconhecimento do seu direito de opinar e propor ações sobre assuntos ligados à infância. Entretanto, nas ações e metas propostas nas áreas de saúde, educação, assistência, relação com as famílias e meios de comunicação, constata-se que a criança, é, também no documento, objeto direto das ações de proteção e provisão. É, somente, na relação da criança com o ambiente – escola e cidade – que o Plano se estende na discussão sobre as formas de participação. Nele, está escrito que,

A criança tem direito a uma vida saudável, em harmonia com a natureza, a inserir-se e viver como cidadã nas relações sociais, o que implica o direito ao espaço na cidade adequado às suas características biofísicas e de desenvolvimento, a *participar* da definição desses espaços e finalmente, a *participar* da construção de uma sociedade sustentável (REDE, 2010a, p. 78, grifos nossos).

A redação do texto final chama a atenção para a inserção cada vez maior das crianças no espaço público, especificamente os parques infantis e as instituições de educação infantil, e ao mesmo tempo, para a administração simbólica desses espaços pelos adultos. Em outras palavras, as crianças não foram e não estão sendo conclamadas na concepção e elaboração dos únicos espaços/lugares públicos, reconhecidos como espaços “feitos para elas”. Nesse sentido, o PNPI denuncia a exclusão das crianças do direito à cidade e anuncia a necessária articulação entre escola e cidade para a promoção de uma “alfabetização urbana”, e, ainda, conclui que a participação/intervenção das crianças na cartografia urbana se dá através das brincadeiras que conferem novos sentidos aos equipamentos disponíveis. Sobre isto,

é possível inferir que o PNPI defende objetivamente a participação urbana das crianças, como se pode ver nas metas. Nesse sentido, as experiências de crianças em espaços não citadinos não parecem ser tomadas como movimentos de intervenção nesses “outros” tantos espaços/lugares. Há, no documento, uma clara associação da integração entre escola e cidade como meio de promover a efetiva participação destas no espaço urbano, mesmo considerando nos princípios éticos e políticos a ideia de inclusão de todas as crianças brasileiras, como as indígenas, quilombolas e campesinas. A última meta das ações relativas a infância e cidade, é enfática da necessária inclusão dos “desejos, ideias, necessidades das crianças no planejamento urbano”.

Não é pelo fato delas falarem diferente do adulto, utilizarem meios de expressões e linguagens que próprias, que devem ser consideradas inaptas a participar e contribuir com a cidade. Pelo contrário, por trazerem sua diferença e um outro ponto de vista, são capazes de apontar uma outra perspectiva, de ver a cidade muitas vezes oculta aos olhos dos adultos (REDE, 2010a, p. 79).

Sobre planejamento urbano com participação infantil, Claudius Ceccon, arquiteto e comunicador visual que coordena a Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância, defende:

Sabemos que “participação” é uma palavra tabu, que causa verdadeira ojeriza aos tecnocratas que a consideram supérflua. Falar em participação de crianças, então, parece o cúmulo da mais desvairada utopia. Mas diversas experiências exitosas, realizadas aqui mesmo, têm dado voz às crianças e têm comprovado que elas são perfeitamente capazes de perceber, criticar e propor soluções inovadoras para o ambiente em que vivem. Considerar o que dizem e propõem as crianças é parte indispensável a um planejamento que se queira verdadeiramente democrático. O diálogo entre o saber técnico do adulto e as propostas das crianças estabelece um processo virtuoso de criação de novos conhecimentos. Não é preciso esperar que a criança se torne adulta para que ela, só então, possa começar a participar. Para uma criança, ser ouvida, participar da elaboração de políticas

públicas é um direito, um importantíssimo aprendizado de cidadania (CECCON, 2016, p. 79).

Embora o PNPI dialogue com os documentos internacionais que já vinham sinalizando para a necessária participação das crianças na (s) política (s) “que lhe dizem respeito”, há algumas metas, por exemplo, que notadamente não consideraram a opinião das crianças, como a meta que visa “proibir a existência de TVs em creches” (meta 4 – sobre a exposição aos meios de comunicação). Mas, as duas publicações que a Rede fez do processo de participação das crianças na elaboração do Plano, intituladas *O que a criança não pode ficar sem por ela mesma: participação infantil no Plano Nacional pela Primeira Infância* (REDE..., 2010b) e *Deixa eu falar!* (REDE..., 2011), trazem muitos elementos para pensar o processo de escuta das crianças, as metodologias, os critérios de escolha, e, sobretudo, para registrar os modos de participação evidenciados, uma vez que, os documentos finais são redigidos em “linguagem adulta”, e pode, à primeira vista, não parecer traduzir as expressões, desejos e necessidades das crianças.

Na primeira publicação de 2010, a equipe organizadora da Rede, especifica os critérios de agrupamento:

Foram pesquisadas 95 crianças, de 5 e 6 anos, das cinco regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, que, no conjunto, representam um pouco da diversidade brasileira. As crianças foram selecionadas por empresa especializada em recrutamento e pesquisa, equilibrando crianças usuárias de serviços de saúde e educação da rede pública e privada, nas classes AB e CD. Ao todo, formaram-se 16 grupos, com média de seis participantes, em nove capitais: São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Brasília, Recife, Porto Alegre, Florianópolis, João Pessoa e Manaus. As crianças foram agrupadas segundo norma de classificação conhecida como ‘teoria do pequeno grupo social’. Desta forma, 12 grupos foram compostos por crianças de mesmo nível socioeconômico, moradoras da mesma região. Os quatro restantes foram mistos (REDE..., 2010b, p. 23).

Ainda que o esforço de ouvir diferentes grupos de crianças seja notório, constata-se que as crianças menores de 5 anos não participaram

e, que, os grupos foram feitos em capitais. Quanto ao processo de escuta, a pesquisadora Fátima Belo, que coordenou esta parte, esclarece:

Fizemos conversas e jogos verbais sobre as prioridades, em grupo individuais. Os brinquedos contavam sobre interesses, estímulos e afetos; usamos papel, lápis, canetinha hidrocor para desenhar a casa, a família e coisas que costumam fazer juntas. A realidade se misturou com o sonho, com casas trazendo quintais floridos que não existiam de verdade. Usamos fantoches para representar os temas, e aí surgiram histórias sobre a escola, sobre o hospital, vieram muitas coisas (REDE..., 2010b, p. 24).

Evidencia-se que o processo de escuta considerou a necessidade de captar diferentes linguagens da criança. A “abordagem livre”, no primeiro momento, e “estimulada”, no segundo, considerou as palavras, os gestos, os movimentos e, principalmente, as brincadeiras. As discussões nos grupos de adultos foram substituídas, nos dizeres que constam na publicação, por “técnicas de avaliação psicopedagógicas, a partir do que a pesquisadora chamou de ‘laboratório criativo’, baseada na observação do brincar, respostas aos estímulos oferecidos e nas falas, que pintam um quadro das percepções das crianças” (REDE..., 2010b, p. 24). Os instrumentos utilizados foram a observação, as conversas e o registro fotográfico com apoio de recursos diversos e suportes para as brincadeiras, desenhos e pintura. As conclusões principais elencadas na publicação dão conta de que as crianças trazem elementos antes não considerados prioritários na relação feita pela Rede, como comida e casa.

As crianças surpreendem pela clareza com que distinguem as necessidades básicas das demais necessidades. De um lado, relacionam o que é alicerce, o dentro, aquilo que não dá para ficar sem de jeito nenhum: comida, família e casa, o tripé básico. Do outro, o fora: hospital e escola. E o brincar, permeando tudo. “Sem brincar, a criança fica triste, fica muda”. Também deixam claro que não dá para separar uma coisa da outra, pois está tudo conectado. Em sua visão intuitiva do todo, é difícil excluir e hierarquizar. Não dá para dizer, por exemplo, o que é mais importante, se casa ou família: “Sem família não tem quem cuide e sem casa vai para debaixo da ponte” (REDE..., 2010b, p. 31).

Enfim, as narrativas expressas na publicação demonstram a capacidade das crianças de avaliarem suas condições de vida, necessidades, desejos e opinarem sobre coisas que as fazem “tristes ou felizes”. Quanto à forma como estas expressões foram apresentadas no grupo de “adultos”, incorporada as discussões e a redação final, isto não fica claro. A própria publicação traz pequenos excertos de fala das crianças, mas não registra diálogos, episódios de ação, seus desenhos, fotografias, por exemplo; toda a elaboração do Plano é uma interpretação dada ao conjunto das expressões complexas tecidas nas relações entre crianças e entre estas e a pesquisadora, ou, ainda, pode ser uma tradução para a linguagem padrão exigida para parâmetros legais e jurídicos.

Parece que a ideia de publicar estas expressões das crianças foi considerada um ano depois, com a publicação de *Deixa eu falar!* Nesta publicação, toda construída com narrativas das crianças, orais ou através de desenhos/pinturas, divide cada página com a forma como estas expressões foram traduzidas para a “linguagem padrão”, nas laterais do texto. Na introdução, a equipe organizadora indica que foram ouvidas crianças de 3 a 6 anos, o que não coincide com a apresentação da primeira publicação. Fica a dúvida se houve dois processos distintos de participação, com grupos diferentes. A forma de apresentação das narrativas não registra nome, idade e sexo das crianças, o que, sabemos, são descritores importantes, sobretudo os dois últimos, na construção linguística e no apontamento das questões e opiniões.

Sobre a questão da participação das crianças e do direito de emitir suas opiniões, este não parece ter sido tema dos diálogos e conversas. Mas, na leitura das falas registradas na publicação, vê-se que as crianças associam esse direito às pessoas grandes, expressando sempre a vontade de crescer para poder fazer certas coisas, tomar algumas decisões. Muitas narrativas revelam que os espaços construídos “para as crianças” não atendem aos desejos que estas apontam, como a seguinte: “eu brinco no pé da escada e na creche. É legal brincar lá na escada, porque encontro meus amigos. Só que os carrinhos caem. Eu queria um lugar grande para fazer minha pista” (REDE..., 2011, p. 16).

É preciso reconhecer que a aprovação de um Plano Nacional em 2010 pelo CONANDA impulsionou a elaboração de planos estaduais, municipais e distrital, e a análise da elaboração desses planos pode sinalizar diferentes formas de “escuta” das crianças²; é possível compreender, também, que o PNPI se tornou um documento orientador dos princípios que passaram a constituir, inclusive, o marco legal, uma vez que traduz de forma sensível os principais saberes já produzidos sobre as crianças em diversas áreas do conhecimento.

Um ano após a aprovação pelo PNPI, em maio de 2011, foi criada no Congresso Nacional a Frente Parlamentar da Primeira Infância, integrada por cerca de 200 parlamentares; e em dezembro de 2013, foi apresentado o Projeto de Lei da Primeira Infância 6.998/2013, de autoria do deputado Osmar Terra, que passou a ser conhecido como Marco Legal da primeira infância, quando da sua aprovação em março de 2016. Uma leitura do processo de construção do marco legal indica um movimento de participação da sociedade civil organizada em prol da primeira infância, sobretudo de segmentos articulados a partir dos anos 2000 no país.

A Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância (período que abrange os seis anos completos pelas crianças) em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano. Considerada o Marco legal para a primeira infância no Brasil, a Lei ratifica a definição de que as crianças são cidadãs e sujeitos de direitos. (Art. 4, Inciso I), especificando a necessidade de atendimento ao interesse superior das crianças, a participação destas nas definições de ações e políticas que “lhes dizem respeito” (BRAZIL, 2016).

A noção de cidadania da infância, no marco legal, avança na consideração de que a cidadania é um estatuto político conferido a todos os membros de uma nação, e não apenas ao que tem a capacidade de autogovernar-se. Nessa perspectiva, a ideia de uma pré-cidadania da

² O “Projeto de Escuta de Crianças para Elaboração do Plano Distrital pela Primeira Infância”, por exemplo, recebeu menção honrosa e foi um dos seis finalistas entre 85 instituições inscritas no 1º Prêmio Nacional de Projetos com Participação Infantil, promovido pelo Centro de Criação da Imagem Popular (CECIP), por meio do Projeto Criança Pequena em Foco, com apoio da Fundação Bernard van Leer, do Instituto C&A e da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI).

infância, que subjazia a concepção de infância em documentos anteriores, parece ter sido abandonada. Os incisos V e VI, particularmente, destacam que as crianças são cidadãs e, portanto, é necessário que a política nacional para a primeira infância articule “as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância” (Inciso V); ao passo que adotem “abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os *pais e as crianças*, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços” (Inciso VI). Também o parágrafo único desse artigo, enfatiza:

Art. 4. Parágrafo único. *A participação* da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como *cidadã* e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (BRASIL, 2016, grifos nossos).

Sobre a participação das crianças na elaboração do marco legal, não há registros em nenhum suporte governamental ou não, deste processo. Após a regulamentação dos direitos das crianças e da ênfase nas políticas para a primeira infância, observa-se que alguns órgãos da sociedade civil que se dedicam a assuntos relativos a primeira infância, como a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, UNICEF e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), é que tem se ocupado da elaboração de uma agenda que parece fazer emergir a urgência do cumprimento dos acordos firmados e planos elaborados. A agenda prioritária para a primeira infância apela a intersetorialidade na execução das ações para a primeira infância, destacam a necessidade de participação das crianças e o direito de brincar, da qualidade, equidade e universalidade na oferta de serviços e da conscientização da sociedade sobre a importância do investimento na primeira infância, garantido inclusive no orçamento público. Busca, desse modo, orientar os municípios a elaborarem seus planos para a primeira infância, entendendo, que muitas ações definidas já no plano estadual são de competência destes.

Conclusão

Pode-se dizer que o tema da participação infantil permeou o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, embora, enquanto direito das crianças, não tenha sido assegurado no *Estatuto da Criança e do Adolescente* de 1990. A leitura das decisões governamentais e marcos legais da política nacional para a primeira infância desenha um cenário, no plano dos textos, pelo menos, que não exclui a criança. Há um consenso, desde a Convenção até os documentos que visam orientar as políticas municipais intersetoriais, de que a criança é sujeito de direitos, cidadã, e, por isto, deve participar da concepção de políticas para a infância e para as crianças. Os processos de elaboração destes documentos, entretanto, revelam uma tensão entre a presença e ausência das crianças; entre a escuta e a omissão das opiniões das crianças; entre a escuta e o registro; entre as múltiplas linguagens captadas pelas metodologias e abordagens, e, a linguagem “padrão” adotada no documento final; além de outras tensões já analisadas por outros autores, como a tensão entre a proteção/provisão e a efetiva participação enquanto sujeitos políticos. Conclui-se que a política para a infância, enfim, reconhece que a criança precisa participar, também no plano político e estratégico para a primeira infância, mas embora haja registro de iniciativas importantes e modos de participação das crianças, a relação entre direito, cidadania e participação política ainda é complexa.

A escuta das crianças, como um modo de participação, é, sem dúvida, um processo que desafia as abordagens em diversas áreas. As relações de poder e as diferenças entre as perspectivas do adulto que busca informações, por um lado, e as perspectivas das crianças que comunicam ideias, por outro, já apontam para desafios na elaboração das questões, na audição das ideias, nas negociações entre grupos, no registro, nas reflexões e decisões sobre o que manter no documento.

Em 9 de janeiro de 2016, o Grupo de Trabalho de Participação Infantil da Rede Nacional Primeira Infância escreveu proposta ao CONANDA solicitando a inclusão da participação infantil na Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. A proposta inclui a discussão sobre critérios de seleção das crianças, os objetivos e as

formas de participação e as metodologias adotadas. O GT sinaliza, na carta-proposta, para a necessária elaboração de orientações também para as crianças sobre as formas de participação na Conferência. Isto remete à questão da aprendizagem da participação. Onde as crianças aprendem a participar se não participam de processos democráticos nas famílias, escolas e outros espaços públicos? Onde é, então, a escola da cidadania das crianças? A construção da cultura de participação parece passar por relações estabelecidas com as crianças assentadas nos seus direitos, na concepção de que a criança é capaz e ativa, de que ela é criança hoje; de que seu tempo é presente; de que a sua lógica de ação, muitas vezes, faz emergir outro mundo possível feito por elas; e, ainda, de que é preciso educar todos os meninos e meninas na cidadania e não para a cidadania.

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Marco legal da primeira infância. Brasília, 2016.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CROWLEY, Peter. Participación infantil: para una definición del marco conceptual. In: LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO: VISIONES Y PERSPECTIVAS, 1998, Bogotá. *Actas...* Bogotá: UNICEF, 1998. p. 9-16.

CECCON, Claudius. As crianças são o Brasil de hoje: elas não podem esperar. In: *Avanços do marco legal da primeira infância. Caderno de Trabalhos e Debates*, Brasília: Centro de Estudos Pedagógicos/CEDES, 2016.

KORCZAK, J. *Como amar uma criança*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1929.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. *Plano Nacional pela Primeira Infância*. Brasília, dezembro de 2010a.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. *O que a criança não pode ficar sem, por ela mesma: participação infantil no Plano Nacional pela Primeira Infância*. São Paulo, abril de 2010b.

_____. *Guia para a elaboração de planos municipais pela primeira infância*. Salvador: UNICEF, 2011a.

_____. *Deixa eu falar!* Brasília: Secretaria Executiva/OMEF, 2011b.

DIDONET, Vidal. Trajetória dos direitos da criança no Brasil – de menor e desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos. In: *Avanços do Marco Legal da primeira infância. Caderno de Trabalhos e Debates*, Brasília: Centro de Estudos Pedagógicos/CEDES, 2016.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. Nova Iorque, 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/dir_cri.htm>. Acesso em: dez. 2016.

_____. *Um mundo para as crianças: relatório da sessão especial da assembleia geral das Nações Unidas sobre a criança*. Nova Iorque, 2002. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/um_mundo.pdf>. Acesso em: dez. 2016.

HART, Roger. *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, UNICEF: Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 1993.

JAUME, Trilla; NOVELLA, Ana. Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 26, maio/ago. 2001.

_____. Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 23-43.

LANSDOWN, Gerison. La creación de escuelas centradas en el niño. In: *LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO: VISIONES Y PERSPECTIVAS*, 1998, Bogotá. *Actas del Seminario...* Bogotá: UNICEF, 1998. p. 59-70.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os direitos da Criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 25, p. 183-206, 2007.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MAUS TRATOS, NEGLIGÊNCIA E RISCO, NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA. Braga: Instituto de estudos da criança, Universidade do Minho, novembro de 2002. Disponível em: <<http://cedic.iec.uminho.pt/cedic>. Acesso em: jun. 2010.

Capítulo 6

Avaliação da Prova Brasil e o IDEB: percepção das instituições escolares

*Kildria Vieira Alves Gigante
Emilia Peixoto Vieira*

Introdução

O percurso histórico de luta pela obrigatoriedade e gratuidade da educação fundamental no Brasil é discussão antiga. Segundo Oliveira (2001, p. 17), o Brasil do ponto de vista da legislação foi um dos primeiros do mundo a declarar a gratuidade da educação na “primeira Constituição do Brasil independente, a Imperial de 1824”. Porém incorporar na legislação a gratuidade da educação, não necessariamente obrigou o Poder Público a se empenhar na transformação do cenário existente, onde grande parte da população era analfabeta e continuava sem acesso a escola (OLIVEIRA, 2001).

Ainda segundo o autor, ao analisar as Constituições brasileiras, a partir da Constituição Federal de 1934 destaca-se um capítulo exclusivo sobre educação, que será mantido em todas as constituições seguintes. Após longo processo político e de lutas sociais, chega-se finalmente a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, onde a educação é explicitada com primazia dentre os direitos sociais.

Todo o processo de luta pela obrigatoriedade e gratuidade da educação, incorporado nessa legislação, culminou no final do século XX na quase universalização do ensino fundamental, segundo Oliveira (2007, p. 666),

[...] expandiram-se significativamente as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população (Beisiegel, 1986), fazendo com que, ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso.

O acesso, porém, não se consolidou enquanto qualidade e, esse tem sido o grande desafio que o Brasil vem enfrentando. A quase universalização do acesso trouxe em seu bojo o desafio pela qualidade, contemplada na Constituição de 1988, e em seguida destacado na LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) em seu artigo 4º, inciso IX:

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

Essa exigência mínima de qualidade, incorporada na legislação, introduziu um debate na sociedade a respeito de quais seriam os itens considerados para se atingir a qualidade da educação. Compreendemos qualidade como um conceito historicamente construído e que se apresenta de diferentes significados, a depender dos posicionamentos ideológicos e práticos. Para nós, a qualidade está ligada a formação de sujeitos plenos de direito, de aprendizagens, de conhecimentos, comprometida com a inclusão social e cultural. Como defende a Campanha Nacional pelo Direito à Educação:

Qualidade em educação como processo que exige investimentos financeiros em longo prazo, e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e econômicas do País; se referencie nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade; está indissociado da quantidade, da garantia do acesso ao direito à educação; se

aprimora por meio da participação social e política, garantida por meio de uma institucionalidade e de processos participativos e democráticos que independem da vontade política do gestor ou da gestora em exercício (PINTO; CARREIRA, 2006, p. 11-12).

A conceituação da qualidade em educação é complexa e temos consciência de que não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso, por isso ressaltamos que é um conceito historicamente construído.

Em relação à avaliação em larga escala, como forma de “medir” o padrão de qualidade da educação brasileira, surge em nosso contexto somente a partir do acesso das massas populares às escolas. Antes, essas avaliações eram “desnecessárias”, pois só os filhos da elite tinham acesso à escola. No Brasil, o fator que impulsionou as avaliações foi a cobrança do mercado externo exigindo mais qualidade de seus trabalhadores e dirigentes e os recursos limitados disponibilizados para a educação:

Nos anos de 1980, as crises econômicas e sociais decorrentes do longo ciclo de desenvolvimento do pós-guerra apresentaram novos desafios às políticas educacionais, já que as novas condições de competição no mercado mundial – fortemente relacionadas ao domínio das inovações tecnológicas e organizacionais – realçaram as vantagens comparativas de sociedades que haviam elevado a qualidade educativa de seus trabalhadores e dirigentes (PESTANA, 2009, p. 53).

O contexto das avaliações em larga escala no Brasil surge a partir da década de 1980 onde são experimentadas as primeiras experiências de avaliação deste porte na educação básica. A primeira delas é o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), aplicada nos estados do Rio Grande do Norte e do Paraná, como experiências piloto. Um dos aspectos que impulsionaram a aplicação dessas avaliações foi a pressão do Banco Mundial para conhecer os impactos do Projeto Nordeste, projeto realizado em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Já em 1990, o primeiro ciclo do SAEP tem como características a descentralização

pelos estados e municípios e a participação de professores e técnicos das secretarias municipais de educação (WERLE, 2011).

A partir de 1992, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, assume a avaliação externa em larga escala, e em 1995 passa a se chamar SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), assumindo um novo perfil:

[...] A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas (WERLE, 2011, p. 775).

Até 2005, o SAEB era realizado por amostragem, ou seja, nem todos os alunos das escolas públicas eram avaliados. A partir de 2005, com a reformulação conforme a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, o SAEB passa a ser composto por dois processos: a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) feita por amostragem e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) que tem caráter censitário e é mais conhecida como Prova Brasil, aplicada de dois em dois anos. As médias de desempenho dessas avaliações somadas a taxa de rendimento escolar (aprovação) obtidos através do Censo Escolar realizado anualmente, resulta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) implantado a partir de 2007 pelo INEP.

Esse índice (IDEB) destinado a diagnosticar a situação das escolas e dos sistemas de ensino tem sido considerado pelo MEC importante instrumento para melhoria do desempenho escolar em provas nacionais e taxas de reprovação e evasão. Nesse contexto, o MEC adota esse sistema como o direcionador e como instrumento capaz de averiguar a qualidade do ensino e estimular mudanças que corroborem com essa qualidade.

Neste trabalho, como mencionamos anteriormente, tomamos como conceito de qualidade em educação o que defende a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Dessa forma, apresentamos reflexões, decorrentes de pesquisa em instituições escolares no município de Teixeira de Freitas, Bahia que, apesar de compreenderem os mecanismos de aferição de resultados de sistemas (IDEB) de forma diferente, há similaridade entre elas em entender que esses mecanismos têm sido indutores de mudança para uma “nova” qualidade de ensino. Desse modo, indagamos os gestores, como organizam o trabalho pedagógico em suas instituições para a busca da qualidade do ensino?

As instituições escolares e suas relações com a Prova Brasil e o IDEB

Não se pode discutir educação brasileira nos dias de hoje sem considerar os dados gerados pelas avaliações externas e o censo escolar. Têm sido esses dados que direcionam as políticas públicas educacionais para as instituições escolares assim como, ao menos em discursos, revertidos os recursos financeiros. E é na esfera dessas instituições que os diferentes arranjos de políticas ganham materialidade e podem ser percebidos em sua efetivação. Isto porque, todos os investimentos nas escolas são direcionados através de políticas que utilizam como base as avaliações em larga escala.

Mas como as escolas têm se relacionado com essas avaliações? Como os profissionais das escolas se envolvem nesse processo? Que reflexos a publicação dos resultados do IDEB provocam nas escolas que alcançam a meta projetada ou deixam de alcançá-la? Existe algum trabalho feito após a publicação dos dados com o grupo de professores? A Secretaria Municipal de Educação desenvolve algum trabalho em relação ao IDEB e a Prova Brasil? Esses foram os questionamentos que utilizamos em nossa pesquisa com 07 diretores da rede pública municipal de Teixeira de Freitas/Bahia, no ano de 2015, que corresponde a 30% das escolas que participam da Prova Brasil e, conseqüentemente, são avaliadas pelo IDEB.

Os critérios utilizados para selecionar as escolas e os gestores que participariam das entrevistas foram os seguintes: um gestor de escola

que atende a estudantes do 1º ao 5º ano, um gestor de escola que atende a estudantes de 6º ao 9º, um gestor de escola com IDEB acima da meta projetada, um gestor de escola com nota abaixo da meta projetada, três gestores de escolas que atendem a estudantes do 1º ao 9º ano, totalizando 07 gestores. Todas as escolas que participaram da pesquisa fazem parte da rede pública municipal.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, uma vez que busca entender de que forma ocorre o fenômeno social, com base na realidade dos sujeitos que fazem parte do problema estudado, e foi feito por meio da análise dos resultados do IDEB divulgados em 2014, referentes à prova aplicada em 2013, e de entrevistas semiestruturadas com os gestores de cada escola.

A primeira constatação retirada dos depoimentos é que, entre os gestores entrevistados, a Prova Brasil e o IDEB têm modificado a rotina das escolas. Com essa constatação, buscamos identificar elementos que explicam, na visão dos gestores, essas mudanças e o que eles compreendem por qualidade em educação.

Dessa forma, perguntamos aos gestores, a respeito do que apreendem sobre a qualidade em educação, para entender que mecanismos as escolas utilizavam para alcançar os seus objetivos. Em extratos das entrevistas aos sete gestores destacamos:

A qualidade para mim é ver as crianças tendo onde estudar, e condições de realização de nosso trabalho. Tendo apoio da família, da própria instituição e da Secretaria de Educação (Diretora A).

A qualidade está relacionada com o acesso e condições de funcionamento da escola. Com profissionais motivados a desenvolver suas atividades, mas com o apoio da Secretaria (Diretora B).

A qualidade pressupõe trabalho coletivo, empenho de todos, principalmente dos professores nas decisões que tomamos (Diretora C).

A qualidade está relacionada com todo o contexto da escola, não somente para atender ao IDEB, mas infelizmente, nos empenhamos aqui para responder a essa prova. A qualidade reduziu hoje a Prova Brasil (Diretora D).

Ela representa muita coisa, mas a principal dela a meu ver é o aprendizado das crianças. Por isso fazemos simulado para atender o IDEB, mas fazemos mais que isso, realizamos muitas coisas na escola, mas é o IDEB que conta (Diretora E).

A qualidade da educação é um debate constante entre nós, mas de fato ela precisa ser ampliada, não pode ser somente o IDEB, precisa pensar no contexto como um todo, por exemplo, nossas crianças, nas famílias, na estrutura da escola. Quais condições de trabalho temos? Nossos professores estão desmotivados, e somente conseguimos mobilizar os (professores) de português e de matemática (Diretora F).

Enquanto não se reconhecer que qualidade está relacionada a financiamento e infraestrutura aliada aos salários dos professores, vamos viver de ilusão, e agora ela é o IDEB (Diretora G).

As gestoras reconhecem que qualidade em educação é um conceito amplo, complexo, em disputa na sociedade. A qualidade em que expressam nos depoimentos está próxima do que compreendemos e que defende a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. No entanto, a política educacional, representada pela Prova Brasil, para atingir o IDEB, de acordo as gestoras, apresenta a busca da melhoria da qualidade como meta, e esta tem sido representada pelo índice do IDEB, sem indicar quais seriam as ações concretas que viabilizariam o alcance de uma “nova” qualidade. Portanto, apesar do reconhecimento de um conceito de qualidade ancorada em um contexto diverso, plural, as escolas seguem a linha da qualidade posta pela política da Prova Brasil.

Dessa forma, mesmo as gestoras entendendo a qualidade em um contexto mais amplo, direcionam suas ações no cotidiano das escolas na organização do currículo de preparação das crianças para responder as questões de português e matemática da Prova Brasil. As escolas realizam simulados com seus alunos como forma de prepará-los para o bom desempenho na Prova Brasil e, assim, elevar o IDEB de suas escolas. Apenas uma escola não aplicava simulados para os alunos, mas depois de conversas com demais gestores da rede, resolveu também adotar a aplicação de simulados para a preparação da próxima Prova Brasil. No geral são trabalhados os conteúdos baseados nas matrizes curriculares

da prova e a partir daí são aplicados simulados durante todo ano. Os gestores relatam que o simulado é importante, pois o formato da prova não é comum para os alunos, não é o formato usual utilizado pelas escolas.

Depois que nós descobrimos que nosso IDEB nunca foi alto, na verdade, mas que caiu muito, a gente acordou para vida, começamos a trabalhar o simulado (Diretora escola A)

Nós nunca trabalhamos com simulado, agora conversando com outras diretoras e outras coordenadoras que elas me falaram que trabalharam com simulado, que deu muito certo. Então para esse ano agora a gente pretende trabalhar com o simulado a cada unidade (Diretora escola B).

Durante todo ano da prova a gente trabalha com simulados, uma média de dois por ano, principalmente os meninos do 5º ano para irem se adaptando com a estrutura da prova, a forma, trabalhar o tempo que a prova exige e o 9º ano a mesma coisa. (Diretora escola C).

Nos depoimentos fica perceptível que as escolas, com a cobrança constante por melhoria dos índices, organizam o trabalho pedagógico na tentativa de aumentarem o índice e alcançar as metas projetadas, acreditando atender a melhoria da qualidade do ensino. De certa forma, essa prática tem gerado novo comportamento das escolas frente ao desempenho de seus alunos.

Também aparece nos depoimentos dos gestores que a depender do índice alcançado no IDEB por suas escolas há um aumento da procura dos pais por matrícula. O momento da publicação do IDEB deixam as escolas em estado de alerta, gerando angústia e tristeza naquelas escolas que não alcançam a meta projetada. Uma das escolas que não alcançou o IDEB colocou que até a publicação dos dados acreditava (e ainda acredita) que o trabalho da escola estava muito bom, pois os alunos abraçaram os projetos elaborados pela escola e que, nos últimos anos, conseguiu se organizar, se estruturar, retirar um rótulo de escola marginalizada, onde ninguém respeitava ninguém. Em seu depoimento relata:

O grupo está fortalecido e unido com o mesmo foco; mas como o IDEB considera apenas os dados sem analisar o contexto, a

escola fica com o IDEB baixo, pois a escola, por exemplo, tem um índice alto de evasão porque os pais em meados do ano saem para a colheita do café e levam os filhos, elevando o índice de evasão. Esse é um exemplo dentre tantos das peculiaridades das escolas que o índice não considera. (Diretora A).

É interessante destacar que as escolas que ficam com o índice acima da meta projetada consideram que não existe disputa e nem ranqueamento das escolas com a publicação dos resultados, porém as escolas que ficam com os resultados abaixo da meta projetada sentem a discriminação e o julgamento das outras escolas. É importante destacar que durante as entrevistas os gestores deixam claro que compreendem que os resultados são provocados por um conjunto de fatores, mas também fica explícito que o grupo com os resultados abaixo do esperado carrega uma culpa como se esses outros fatores não existissem.

Ainda sobre a publicação dos resultados do IDEB, nos depoimentos verificamos que em três escolas, os gestores apenas informaram a comunidade escolar o seu índice, sem discutir os resultados. Justificaram a medida pela grande demanda de trabalho na escola e com alguns projetos em andamento, dessa maneira, o tempo estava escasso para a discussão. Em outras quatro escolas os resultados foram discutidos, porém é enfatizado que uma parte do grupo de professores compreende a importância de analisar os dados, discutir os fatores intra e extraescolares que influenciaram no resultado, mas outra parcela considerável do grupo de professores entende a prova apenas como o cumprimento burocrático de uma atividade, e que a prova é arbitrária. E ressalta as gestoras:

É constrangedor depois de todo o trabalho que fizemos e vem o resultado. Não significa grande coisa, mas vamos nos organizar de novo e trabalhar nas questões para melhorar o nosso IDEB que temos. Nossos professores estão desmotivados, mas vamos reorganizar toda a organização pedagógica da escola (Diretora A). O grupo de professores desconhece a composição e o contexto da Prova Brasil e o IDEB. Geralmente os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática se responsabilizam em relação à Prova Brasil (Diretora B).

Tudo é muito difícil. Todos sabemos que não nos ajuda no processo de melhoria da qualidade, mas nos empenhamos para pelo menos melhorar o currículo e fazer essas crianças aprenderem (Diretora C).

Consegui motivar os professores para ajudar na organização do currículo para as provas e o IDEB é difícil. Mas reconheço que eles têm razão, porque depois o que se faz de retorno? Se não organizamos, nós mesmos, na escola o que fazer, apenas recebemos o rótulo de estarmos abaixo do IDEB (Diretora D). Ficamos revoltados, porque todos só querem saber do resultado. Não vemos ninguém dizer de nossos problemas e de nossas crianças (Diretora E).

Os professores questionam o que fazem com o questionário socioeconômico que preenchemos? Vai gerar mudanças? Vai nos ajudar em nossas condições? Por isso fico pressionada tentando responder ao que a Secretaria nos mandam, atentar para o IDEB da escola, e a realidade dos nossos professores e alunos (Diretora F). Enquanto não se reconhecer que qualidade está relacionada a financiamento e infraestrutura aliada aos salários dos professores, vamos viver de ilusão, e agora ela é o IDEB (Diretora G).

O conjunto de gestores entrevistados afirma que a ação da Secretaria Municipal de Educação é muito tímida em relação aos resultados da Prova Brasil e do IDEB. Apenas os núcleos pedagógicos discutem os resultados, mas sem apresentar a política da Secretaria. Para os gestores, para a busca da qualidade do ensino é necessário também suporte pedagógico e administrativo às escolas.

Durante as entrevistas, três gestores sinalizaram que deveria ter momentos de estudo em relação às avaliações externas e também em relação às avaliações internas, inclusive com a implantação de um sistema municipal de avaliação que considerasse os fatores internos e externos que influenciam os resultados. E, a partir dessa avaliação, fossem pensadas ações para a melhoria da qualidade da educação no município.

Um aspecto interessante a ser destacado é que a publicação dos resultados do IDEB provocou em duas instituições escolares o interesse pela revisão na forma de avaliar (avaliação interna). Foi proposto ao grupo que analisasse quais fatores poderiam ter influenciado o resultado do

IDEB, e ambas as escolas chegaram a conclusão que um dos fatores era o alto índice de reprovação. Para os gestores ficou perceptível que existe uma grande dificuldade por parte dos professores com o processo de avaliação e o que ser considerado um processo “justo” de avaliação. Os critérios para aprovação ou reprovação não são esclarecedores, apesar da rede municipal ter um padrão específico de avaliação. As discussões em torno dos resultados do IDEB oportunizaram as instituições a incluírem nas reuniões pedagógicas estudos sobre a temática, o que para as gestoras constitui a busca da qualidade do ensino.

Percebe-se que as avaliações em larga escala desconsidera as peculiaridades e as condições socioeconômicas de cada instituição escolar, nivelando-as como se todas estivessem inseridas em um mesmo contexto. Oliveira e Araújo (2005, p. 7) destacam que “[...] não se deve perder de vista que parte significativa do debate sobre qualidade na educação é importada do mundo dos negócios e, ainda assim, nesse âmbito restrito, embute sentidos distintos”.

Os resultados das avaliações em larga escala, nessas escolas pesquisadas, mudaram a rotina pedagógica das escolas. Mexeu com o currículo, a metodologia do trabalho dos professores, principalmente de português e matemática. Contudo, a qualidade do ensino da qual nos referimos como processo que exige investimentos financeiros em longo prazo, e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e econômicas do País, além de se referenciar nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade, não avistamos nos discursos das gestoras. É válido ressaltar que a universalização do acesso está praticamente consolidada, porém, o desafio latente diz respeito à permanência, e com qualidade para os estudantes.

Parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação social. Portanto, que o direito a

educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 16-17).

Sendo assim, o tema da qualidade continua central em todas as discussões, mas de que qualidade estamos falando? Qualidade que tem sido usada apenas como uma justificativa para se alcançar as metas projetadas pelo IDEB? Que desconsidera a inoperância da escola e as suas condições objetivas de trabalho? Ou qualidade no sentido de formação do sujeito crítico, com condições de participação efetiva da sociedade e que tem condição de usufruir e conhecer os bens culturais produzidos pela humanidade? Qualidade que respeita e considera as diferenças vivenciadas em cada espaço? Ou a qualidade que incita a exclusão social?

Voltamos a afirmar que a qualidade que estamos nos referindo extrapola a esse mecanismo de mostrar resultados de eficiência e eficácia, mas que deva levar em conta os contextos, a localidade, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Tudo isso deve ser acompanhada de uma qualidade democrática, em que o acesso seja de todos sem exclusão e de qualidade social.

Considerações finais

Durante as entrevistas ficou perceptível que a publicação dos resultados provoca entre as escolas não somente a competição, mas também o desestímulo, a angústia e a frustração daqueles que não alcançaram as metas projetadas pelo IDEB. Observamos também que, um grupo que tem características de estar desenvolvendo um bom trabalho com a equipe escolar e estudantes, coloca em dúvida todo o trabalho produzido e tende a direcionar seu trabalho para responder a uma demanda externa, a Prova Brasil. Ganha rótulo negativo a escola, os estudantes e toda a comunidade escolar quando não obtém êxito no IDEB, estigmatizando a escola e quem ali trabalha e estuda.

Não queremos com isso dizer que avaliação não seja importante. A avaliação é indispensável para o acompanhamento do trabalho desenvolvido e dos investimentos realizados através das políticas públicas.

Mas a avaliação precisa ser vista para além de um “retrato” de uma realidade, precisa ser utilizada para além do fornecimento de dados. A avaliação precisa ser utilizada como meio e não apenas como fim, resguardando toda criança a ter o direito à educação. Da maneira como os resultados do IDEB chegam até as escolas hoje, tem servido apenas para classificar e ranquear as escolas.

Além disso, a publicação de dados sem uma análise aprofundada de suas causas e a revisão das práticas pedagógicas, administrativas e governamentais, serve apenas para mensurar e culpabilizar quem está na escola e, principalmente os alunos, que em última instância são quem realiza a prova e erra ou acerta as questões.

Compreendemos que o desafio para a implantação de avaliações de larga escala em um país com a extensão geográfica territorial do Brasil, com a imensa população, com a pluralidade cultural existente, com as desigualdades na distribuição de renda e os fatores desencadeados por essa má distribuição, é imenso (FRANCO; BONAMINO; ALVES 2007). Porém esses resultados não podem ser analisados fora do contexto em que a escola esteja inserida e de seus aspectos estruturais, condição socioeconômica dos estudantes, características dos professores, dentre outros. No contexto atual, as escolas com diferentes características são medidas e avaliadas como se estivessem inseridas no mesmo contexto e como se atendessem a estudantes com mesmo perfil.

Ressalta-se também que as práticas de individualização desenvolvida pelas diretoras têm sido resultado de uma política para motivar as pessoas que passam a se orientar por valores individuais. As gestoras se esforçam para desenvolverem trabalhos coletivos, envolver os professores, pais, alunos e comunidades, no entanto, são apenas determinados momentos e com determinadas necessidades, momentos pontuais. As práticas são justificadas para obter a qualidade do ensino, no entanto, a organização do trabalho pedagógico tem sido insuficiente para o enfrentamento dos reais problemas que a escola vivencia na atualidade.

Os resultados demonstram que a Prova Brasil e o IDEB alteraram as rotinas das escolas, principalmente no que se refere à organização curricular. Contudo, as mudanças não foram suficientes para alterar a

qualidade em educação nas escolas, considerando que qualidade pressupõe investimentos, reconhecimento das diversidades sociais e econômicas regionais e locais, além da garantia do acesso ao direito à educação.

Referências

- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 6 jan. 2015.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2015.
- _____. *Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005*. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/489>>. Acesso em: 6 jan. 2015.
- FRANCO, C.; BONAMINO, A; ALVES, F. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades e seus limites. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- _____. O direito a Educação. In: _____; ADRIÃO, Theresa (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.
- _____; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, jan./abr., 2005.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. Avaliação educacional – o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. In: RICO, Elizabeth Melo (Org). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, José Marcelino Rezende; CARREIRA, Denise. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. São Paulo: SP, 2006.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas da avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Aval. Políticas Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Capítulo 7

A construção de um olhar para a Educação a Distância na Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: um olhar sobre os aspectos legais e pedagógicos

*Mara Lúcia Ramalho
Everton Luiz de Paula
Kyrleys Pereira Vasconcelos*

1 Introdução

O objeto do artigo em questão é parte de um estudo que vem sendo realizado na Diretoria de Educação a distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) desde 2013, com o objetivo de registrar o processo de implantação da modalidade a distância na referida instituição. Desde então, a cada ano o referido processo é analisado pela equipe pedagógica da referida diretoria que estabelece uma questão para nortear o olhar dos pesquisadores. Desenvolvido por meio de um estudo de caso, esse trabalho é uma significativa estratégia para a organização dos dados, preservando o objeto estudado em seu caráter unitário.

Para efeito de conhecimento acerca da referida trajetória, cabe mencionar que em 2013 o estudo teve como enfoque movimentos que, na percepção dos autores, são fundamentais para a compreensão

do processo de implantação. Dentre esses movimentos foi possível chegar às seguintes constatações: definição acerca da concepção ou às concepções de organização da EaD/UFVJM, mapeamento das condições socioeconômicas, geográficas e educacionais da população cujo polo de apoio Presencial se localizava; construção de um perfil para a equipe de docentes e técnicos da Diretoria de Educação a Distância (DEaD), da UFVJM, organização de um sistema de tutoria que de fato conseguisse realizar a mediação entre a UFVJM e os acadêmicos e a organização didático/pedagógica dos cursos (RAMALHO; REIS; NOGUEIRA, 2013).

No ano de 2014 o objetivo do estudo foi realizar uma revisão bibliográfica sobre a importância da interação entre a teoria e a prática na formação docente em cursos na modalidade a distância, mediante a necessidade de organizar uma política para a implantação de cursos na modalidade a distância na UFVJM. Deste movimento, chegou-se à constatação sobre uma importante categoria teórica, para nortear o desenvolvimento do estudo em questão, a saber: a capacidade de reflexão e a interação entre teoria e prática constituem-se em elementos essenciais para a formação docente.

No ano de 2015, o estudo teve como objetivo contribuir para a compreensão de significativos indicadores que fundamentam os processos de formação continuada de docentes ingressantes em cursos na referida modalidade. De tal forma, chegou-se à organização de três significativas categorias: A construção virtual de uma sala de aula, a construção virtual da imagem de um professor e a construção virtual das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (RAMALHO; BARACHO; REIS, 2015).

Em 2016, estabeleceu-se como objetivo realizar uma análise das ações desenvolvidas entre 2013 e 2016 mediante o aprimoramento de legislações para a utilização das tecnologias em EaD no ensino presencial adaptadas de acordo com as especificidades dos cursos.

Dentre as especificidades, pode-se mencionar, em especial, a relação temporal que se estabelece na EaD, que segundo Virilio (1999) o tempo e o espaço desapareceram como dimensões significativas do pensamento e da ação humana.

Ainda pode-se mencionar a formação de um imaginário em torno da ideia de que a EaD passa por um processo de conquista da confiabilidade e aceitação da população brasileira e da comunidade acadêmica, devido o fato de trabalhar com procedimentos diferentes do ensino regular, como por exemplo, dispensar a presença física do professor, bem como o aluno não ser obrigado a cumprir uma carga horária diária em um determinado espaço físico para realizar as atividades previstas pelo curso.

Assim, segundo Bordenave e Pereira (1995, p. 9) acredite-se ou não

houve um tempo em que ninguém imaginava que se pudesse educar sem um professor fisicamente presente junto ao aluno, de modo a transmitir-lhe seu saber e a corrigir os erros cometidos durante a aprendizagem. Na verdade, esta crença, ao ter sido mantida durante séculos, ditou raízes tão profundas que até hoje muitas pessoas, até nas universidades, acham que qualquer educação que não tenha professor presente só pode ser uma Educação de segunda classe.

O estudante em EaD tem, portanto, a flexibilidade de realizar seus estudos no local e horário que melhor convém, o que não significa que o aluno não terá nesta modalidade que disponibilizar tempo para a realização de leituras e outras atividades previstas pelo curso. No entanto, o diferencial é que o faz com maior autonomia.

Essa questão da autonomia é um dos pontos que tem feito a educação a distância tornar-se alvo de severas críticas, pois se de um lado cabe ao professor o desenvolvimento de competências que permita realizar um planejamento da estrutura das aulas e possibilite ao aluno exercer a sua autonomia, por outro lado, o aluno durante o seu processo de formação também precisa conseguir realizar a gestão do seu tempo, para concluir com êxito as atividades previstas como obrigatórias pelos cursos.

Assim, a EaD é legitimada no Brasil, por meio de três importantes documentos, a saber: a Constituição Federal de 1988, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de dezembro de 1996 e a Lei n. 5.622 de 19 de Dezembro de 2005. Portanto, chega ao contexto universitário das instituições públicas por meio de orientações e

financiamentos comuns a Universidade Aberta do Brasil UAB. Na UFVJM tal política se estrutura desde 2009.

No caso específico da UFVJM, em 2011 acontece a concretização das licenciaturas em Matemática, Física e Química e o Bacharelado em Administração Pública e a partir de então, começa um processo de implantação e reorganização de suas estruturas, tendo em vista que teve a sua origem pautada como uma política pública do Ministério da Educação (MEC), por meio do sistema UAB. Este sistema foi criado como uma política pública pelo MEC no ano de 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPEs) com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 3).

Enfim, a necessidade premente de descentralização do ensino superior preconizada pela legislação brasileira Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, intensificou a criação de uma representação desta modalidade como uma importante aliada no alcance das prioridades previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de janeiro de 2001 e Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

2 Marco Teórico

Não se poderia realizar uma discussão sobre a inserção nacional da educação a distância no contexto brasileiro, sem a apresentação de três significativos documentos, que se constituem marcos legais, em prol ao processo de institucionalização de tal modalidade no cenário da educação brasileira, a saber: a Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de dezembro de 1996 e a Lei 5.622 de 19 de Dezembro de 2005.

Em 1985 com o reestabelecimento da democracia ocorre uma modernização da sociedade civil, que se tornou mais democrática e

consequentemente aderiu a novos padrões didáticos de produção das políticas públicas. Na área de educação esses novos padrões recebem apoio da Constituição promulgada em 1988 e introduz um novo ideário no que se refere a educação, em especial no Art. 205 que menciona que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Essa tendência mundial faz com que a EaD seja utilizada para treinamentos e aperfeiçoamento de professores em serviço, como é o caso de vários países, dentre eles pode-se mencionar: Cuba, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Bangladesh, China, Índia, Indonésia, Japão, Nova Zelândia, Rússia, Portugal, Espanha, Venezuela, Costa Rica, Inglaterra, Brasil, dentre outros (NUNES, 2009).

Neste sentido, na tentativa de viabilizar a ampliação da oferta da EaD no Brasil, nos anos 90, momento em que a LDB – 9.394/96 é divulgada amplamente no cenário nacional, a referida modalidade, é indicada em seu Art. 80 como uma possibilidade de formação para cursos no ensino fundamental para jovens e adultos e ensino superior, conforme se vê a seguir

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Assim, legal e historicamente a educação a distância tem sido tratada como uma modalidade diferente de educação e que portanto, necessita de um tratamento administrativo, financeiro e pedagógico também diferenciado, conforme reforça o § 4º do Art. 80 (LDB), em contraposição à educação dita “convencional”, ou “presencial” (TORI, 2010, p. 25).

Ainda no contexto dos anos 2000 é implantado o primeiro Plano Nacional de Educação por meio da Lei nº 10.172 de janeiro de 2001 e que dentre as suas prioridades estabelece “a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública” (BRASIL, 2001).

Assim, um significativo exemplo a se mencionar como um importante avanço para a elaboração de políticas educacionais é o art. 214, cuja lei

estabelece o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Neste contexto, na busca do atendimento à universalização do atendimento escolar, previsto nos documentos que regem a organização da oferta da educação, o Brasil adotou a educação a distância, como uma significativa oportunidade de atender em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, a milhões de estudantes.

Neste cenário, a EaD ganha o status de modalidade capaz de diminuir tais desigualdades e possibilitar o acesso de um grande contingente de pessoas aos espaços universitários sem, no entanto, perder a qualidade necessária a tal processo tendo em vista a redução da distância física inerente aos processos de educação nesta modalidade.-

Desta forma, a oferta de cursos EaD passa a ser assegurada mediante um consórcio denominado Rede de Educação Superior a Distância, no estado do Rio de Janeiro, conforme se pode constatar

2000 – é formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Nesse ano, também nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), com a assinatura de um documento que inaugurava a parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro (ALVES, 2011, p. 89).

Tendo em vista que nos anos 2000 intensifica-se a oferta da EaD no Brasil, conforme explicitado anteriormente, surge a necessidade de um decreto que regulamentasse o art. 80 da LDB/96. Neste contexto é

implementado o decreto 5.622 de 19 de Dezembro de 2005. Tal resolução caracteriza a Educação a Distância em suas disposições gerais Art. 1º como uma modalidade da educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

Após tal movimento, o Ministério da Educação (MEC) passa investir recursos na organização de cursos na modalidade a Distância, dentre eles pode-se mencionar: Pró-Letramento e o Mídias na Educação. Essas experiências incentivaram a criação de um novo sistema no Brasil que ampliasse a formação inicial e continuada por meio da oferta da educação pública e gratuita, momento em que culmina o surgimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população com dificuldade de acesso à formação universitária devido algum motivo específico, como por exemplo, a distância de uma universidade. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica tem prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e as instituições federais de ensino, estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Se o assunto aqui versa sobre a forma pela qual a EaD chega às instituições, não se poderia deixar de discutir no presente artigo sobre a compreensão do que vem a ser uma política pública na busca de maior clareza sobre tal temática e para que se esclareça os impactos do nascimento de tal política, para o atual cenário em que esta modalidade se encontra ofertada.

Por assim ser, neste texto, apresentar-se-á alguns conceitos que tem sido utilizados com muita veemência, durante a produção de textos acadêmicos. Dentre eles pode-se mencionar a perspectiva teórica de Amabile (2012, p. 390) que a define as políticas públicas como

decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem ser também compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade.

A contribuição de Azevedo (2003, p. 38) acerca da referida definição deixa claro que “política pública como tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Assim, pode-se afirmar que uma política pública nasce das demandas advindas de um determinado contexto social e, portanto, sofrem influência dos valores e ideais que orientam historicamente a relação entre Estado e sociedade.

Pode-se dizer então segundo Amabile (2012, p. 67) “que o desenho e a execução das políticas públicas é extremamente complexo e, por isso, de difícil racionalização, cujo desenvolvimento pressupõe de [...] quatro etapas principais: formulação, execução, monitoramento e avaliação”.

Por tal perspectiva, uma consideração importante a se fazer é que no Brasil a referida esquematização parece didática, tendo em vista que este é um longo processo que permite a visualização desde a inclusão da política na agenda governamental até a avaliação da sua real efetividade. A institucionalização da EaD no Brasil como tal política se efetivou por meio de uma política da UAB e sua permanência depende da anuência financeira de uma ação governamental, mesmo sendo direito instituído em todos os supracitados documentos.

3 Pressupostos metodológicos

O estudo em questão, do ponto de vista metodológico, se caracteriza como um estudo de caso que ocorre desde 2009 na Diretoria de educação a

Distância da UFVJM com o objetivo de viabilizar o registro de importantes informações que dizem respeito à constituição da identidade da EAD na UFVJM.

Tendo em vista o grande contingente de informações obtidas e na tentativa de garantir o rigor metodológico, para efeito da produção do presente artigo, far-se-á um recorte temporal em informações produzidas no período de 2013-2016. Entendendo que somente serão objeto de análise neste texto aquelas que fazem interface com o objeto em discussão, a saber: quais ações desenvolvidas pela DEaD/UFVJM manifestam a preocupação com a adaptação de legislações cuja essência faz uma interface com o ensino presencial.

O estudo em questão encontra-se organizado em quatro fases que mostram o seu delineamento, em conformidade aos pressupostos de Gil (1995, p. 58), a saber: 1ª etapa – delimitação da unidade-caso; 2ª etapa – coleta de dados; 3ª etapa – seleção, análise e interpretação dos dados e por fim a quarta etapa a elaboração do relatório.

4 Discussão

Conforme dito anteriormente neste artigo por se tratar de um estudo de caso, serão priorizadas discussões organizadas a partir de uma importante questão: documentos infraconstitucionais e a implantação da EaD na UFVJM, buscando-se a compreensão sobre a relação entre a realidade dos cursos da Diretoria de Educação a Distância da UFVJM e a realidade que se lhe apresenta nos pressupostos teóricos identificados ao longo do processo de revisão bibliográfica.

4.1 Documentos infraconstitucionais e a implantação da EAD/ UFVJM

A EaD chega a UFVJM no ano de 2009, por meio de dois importantes movimentos, a saber: o desenvolvimento de um processo técnico junto ao MEC, a CAPES e a UAB e tal movimento externo desencadeia um segundo que ocorre de forma paralela: trata-se da revisão de alguns documentos internos na UFVJM e consequentemente a criação de novas estratégias administrativas e pedagógicas.

4.1.1 O desenvolvimento de um processo técnico junto ao MEC, a CAPES e a UAB

Os documentos listados a seguir tratam das legislações referentes à instalação da EaD na UFVJM junto aos diferentes órgãos, MEC, CAPES e UAB são mostradas no Quadro 1:

Quadro 1: Documentos (construção externa a UFVJM)

Resolução	Ementa
<i>Diário Oficial da União</i> – ISSN 1677-7069. Nº 241, quinta-feira, 17 de dezembro de 2009.	Cooperação Técnica CAPES UFVJM
Termo de Cooperação UAB – UFVJM - Diário oficial da União – Seção 3 (Nº 77, segunda-feira, 26 de abril de 2010).	Processo No-23038.002442/2010-49 Espécie: Termo de Cooperação Técnica firmado entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES CNPJ: 00.889.834/0001-08 e a UFVJM, CNPJ: 16.888.315/0001-57, Objeto: Estabelecer compromisso visando à implementação Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) ,na UFVJM. Data de Assinatura: 20/04/2010. A Vigência do presente instrumento será de 05 (cinco) anos, contados a partir da data de sua assinatura. Jorge Almeida Guimarães – Presidente – CAPES e Pedro Angelo Almeida Abreu – Reitor – UFVJM.
Diário oficial da União – ISSN 1677-7042. Nº 234, quarta-feira, 8 de dezembro de 2010.	Credenciamento da EAD na UFVJM no MEC.
Resolução nº 05 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, de 20 de Maio de 2011.	Estabelece o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFVJM.
Resolução nº 24 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, de 13 de Setembro de 2012.	Inclui o Art. 73-A no Capítulo VI e o Art. 106-A no Capítulo XII, sobre os cursos ofertados na modalidade a distância, alterando o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFVJM.

Fonte: Dados retirados dos documentos internos da DEAD/UFVJM.

4.1.2 Revisão de Documentos Internos na UFVJM

Dentre os documentos internos da diretoria da instituição que dizem respeito a criação da identidade da EaD na UFVJM encontram-se os listados no Quadro 2:

Quadro 2: Construção Interna da UFVJM

Resolução	Ementa
Criação de projetos pedagógicos – Outubro de 2009.	Criação dos projetos pedagógicos para as licenciaturas (Matemática, Física e Química) e Bacharelado (Administração Pública).
Resolução nº 33 – CONSU, de 06 de Novembro de 2009.	Aprova a criação dos Cursos de Graduação à Distância – EAD da UFVJM.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2012-2016 – Comissão de Redação Final (Portaria 1329 de 05 de setembro de 2011).	Capítulo 4 – Planejamento e Gestão da Inovação 118 4.1. Educação à Distância 4.2. Proteção, Inovação e Transferência de Tecnologias.
Resolução nº 22 – CONSEPE, de 25 de julho de 2014.	Institui o Instrumento de Avaliação do Ensino (IAE) e das condições de oferta dos cursos de graduação e pós-graduação presenciais da UFVJM, revogando a Resolução n. 13/2010 do CONSEPE.
Reorganização dos projetos pedagógicos em 2016, em atendimento à Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Dados retirados dos documentos internos da DEAD/UFVJM.

Partindo de tal alusão histórica, pode-se afirmar que o supracitado movimento administrativo e pedagógico ocorrido na DEAD/UFVJM uma significativa constatação, mesmo que de forma preliminar, sobre um aspecto característico do contexto de 2016, “A construção/reconstrução da imagem de um professor de EaD do ponto de vista legal e pedagógico”, discutido na sequência.

4.1 A construção/reconstrução da imagem de um professor de EaD do ponto de vista legal e pedagógico

Não seria possível ao se tratar de tal temática, não relacionar como a alteração na imagem que a sociedade expressa por meio das propostas de formação de professores e na legislação vigente no Brasil sobre a reorganização do papel do professor, em especial, para o atendimento das demandas da EaD.

Tendo em vista o referido processo que é dinâmico em atendimento as transformações no contexto social e educacional, em cada contexto histórico alguns elementos passam a ser identificados como necessários à formação docente, fato é que periodicamente os aparatos legais que normatizam a organização dos cursos, bem como as diretrizes de formação de professores, vão sendo atualizadas, a exemplo pode-se mencionar a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, que atualiza tais perspectivas, mas continua dando a importância da interação entre teoria e prática e a capacidade de reflexão ao longo dos processos de formação.

A reflexão é entendida neste estudo na perspectiva de Pimenta e Ghedin (2002) como uma característica dos seres humanos, por sinal é isso que o diferencia dos outros animais. Porém, a expressão professor reflexivo, desde o início dos anos 1990, passou a fazer parte do cenário educacional, tornando-se uma concepção tão vulgar que, a partir daí, rotular um professor como reflexivo passou a ser um ato recorrente. No entanto, a implicação de o educador se deixar levar pelos modismos de sua época, sem realizar uma reflexão teórica sobre a prática, interfere na sua relação com o ensino. Por esta perspectiva, a não apropriação por parte do mesmo desse termo, indica que não ocorre o movimento de reflexão sobre sua ação, o que provoca o desenvolvimento de práticas pedagógicas fragilizadas.

Assim a equipe de professores em atuação na DEaD/UFVJM vem desde 2013 construindo um ideário do que é ser professor na modalidade a distância e buscando com tal ação a construção de uma identidade, anteriormente pautada em pilares do que é ser professor no ensino presencial.

É preciso o reconhecimento de que não é um processo fácil, pois pressupõe uma mudança de paradigmas. Na UFVJM um movimento que pode ilustrar esta necessária alteração refere-se a uma movimentação interna que vem ocorrendo desde 2014 em prol a alteração dos indicadores de avaliação docente, de forma a contemplar as especificidades na EaD.

Atualmente a avaliação docente vem sendo na UFVJM normatizada pela resolução Resolução nº 22 do CONSEPE, de 25 de Julho de 2014 e dispõe sobre o Instrumento de Avaliação do Ensino (IAE) e das condições

de oferta dos cursos de graduação e pós-graduação presenciais da UFVJM, revogando a Resolução n. 13/2010 do CONSEPE.

Nesse sentido, não basta implantar simplesmente a EaD, mas faz-se necessário o investimento contínuo no desenvolvimento humano que priorize: capacidade de resolver problemas, de acessar as informações e de decisão; adaptação às mudanças do processo produtivo e competência para produzir, discriminar e interpretar informações e novos conhecimentos, bem como a capacidade de reflexão.

5 Considerações Finais

Não se pode negar que a educação a distância validada pela legislação brasileira amplia as possibilidades de reformulação das propostas de formação de professores, que presenciamos emergir no interior das instituições superiores, demandadas por mudanças no contexto social. Este movimento conduz as instituições de formação e, em especial, os profissionais envolvidos em tal processo de formação, ao enfrentamento de dois desafios: reinventar sua instituição enquanto local de ensino, pesquisa e extensão inserindo neste contexto, questões específicas ao universo da EaD e reinventar a si próprios como pessoas e membros de uma profissão que necessita da alteração constante das habilidades e competências.

Estes precisam não apenas reinventar práticas pedagógicas, mas as relações profissionais que deem sustentação ao seu trabalho na instituição, inclusive a construção do próprio olhar dos seus pares para o fazer pedagógico com as especificidades da EaD.

Em síntese, esta etapa do estudo que teve como objetivo realizar uma análise das ações desenvolvidas no contexto temporal de 2009-2016 com o intuito identificar a preocupação institucional com o aprimoramento de legislações criadas tendo em vista o emprego no ensino presencial, mas adaptadas de acordo com as especificidades da EaD na UFVJM, indica uma importante constatação, mesmo que de forma preliminar.

Do ponto de vista administrativo e pedagógico, a ideia é que as informações consolidadas pelo presente projeto possam indicar de forma

mais pontual aos gestores da UFVJM e ao Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR/UFVJM) elementos necessários à reflexão sobre a estrutura dos cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância, que a partir de então deverão se amparar na Resolução 02, de 1º de Julho de 2015 e ainda nos elementos internos identificados pelo estudo, de forma a promover alterações estruturais (políticas e pedagógicas) na lógica de organização institucional.

Referências

- ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância*, v. 10, 2011.
- AMABILE, A. E. N. Políticas públicas. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/13076>>. Acesso em: 9 jan. 2015.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos et al. *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos e pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas; 1995.
- KENSKI, Vani M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). *Educação a distância*. São Paulo: Futura, 2003.

- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Marcos Maciel (Org.). *Educação a distância: estado da arte*. São Paulo: Perason Education do Brasil, 2009.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.
- RAMALHO, Mara Lúcia; REIS, Arlete Barbosa; NOGUEIRA, Ricardo Nogueira. Contribuições para a compreensão sobre a formação de professores em cursos da modalidade a distância. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, MS, v. 4, n. 11, 2013. ISSN 2177-7691.
- RAMALHO, Mara Lúcia; BARACHO, Cláudia; REIS, Arlete Barbosa. Contribuições para a compreensão sobre a formação de professores em cursos da modalidade a distância. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2015. Grupo de Trabalho – Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. Agência Financiadora: UAB-Universidade Aberta do Brasil.
- SILVA, Vanessa Nunes da; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. Políticas públicas e universidade aberta do Brasil. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 10., 2013, Belém. *Anais...* Belém: UNIREDE, 11 a 13 de junho de 2013.
- TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.
- VIRILIO, Paul. *A bomba informática*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

Capítulo 8

As parcerias público-privadas na expansão da educação superior: uma análise da parceria entre a UNITINS e a EADCON

*Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo
Alda Maria Duarte Araújo Castro*

A sociedade capitalista contemporânea tem vivenciado por profundas modificações em decorrência do processo de transformação histórico-dialético a qual está sujeita. Essas metamorfoses ocorreram, principalmente, a partir da segunda metade do século XX e foram responsáveis pelo surgimento de novas formas de gestão e organização do trabalho nas empresas, indústrias e organizações sociais. Isso ocasionou sérias repercussões para as políticas educacionais, haja vista a indissociável relação entre a educação e o modo de produção econômico, levando às assertivas de que, para cada organização econômica e societal, haverá, certamente, um específico tipo de educação.

Na atualidade, há uma intensificação do processo de globalização que envolve a educação e o mundo produtivo, provocado pela influência do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação, sendo uma das características marcantes a centralidade da educação, entendida como elemento determinante da inserção dos países no mundo

globalizado. Nesse cenário, ganha destaque a educação superior por ser um lócus privilegiado da produção de conhecimento e da formação para o trabalho. Esse pressuposto mobiliza, em âmbito mundial, um amplo leque de políticas educacionais, no sentido de envidar esforços direcionados ao suprimento, cada vez mais crescente da demanda por esse nível de educação.

Concernente à realidade brasileira, constata-se um enorme déficit histórico acumulado, oriundo de alguns fatos, tais como: a jovialidade do sistema de educação superior, a ausência de políticas efetivas ao longo dos anos, a crescente densidade demográfica, e a sua extensão territorial. Essas peculiaridades tornam o Brasil um nicho como público-alvo, além de campo fértil para a implementação de políticas experimentais dos mais variados matizes. Esses fatores trazem também dificuldades na ampla efetivação das políticas para o campo, na medida em que se admitem ainda várias lacunas no tripé regulação/avaliação/supervisão. Entre as estratégias expansionistas adotadas nas últimas décadas, destacamos a utilização da Educação a Distância (EaD) e as parcerias público-privadas, como forma de aumentar, significativamente, o número de alunos na educação superior. Essa tendência foi possibilitada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) e do aparato regulatório que foi sendo criado na sequência.

Inserido nesse contexto, o Estado do Tocantins utiliza-se da EaD como estratégia para atender às suas demandas por educação superior, a qual foi ofertada por meio da celebração da parceria público-privada (PPP) a partir do ano 2000 a 2009 entre a Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) e a Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda. (EDUCON/EADCON) para oferecimento de cursos de graduação.

O capítulo circunscreve-se à análise dessa política de expansão da educação superior efetivada na parceria público-privada entre a UNITINS e a EDUCON. Nesse sentido, o capítulo se estrutura em três seções. A primeira discute as demandas globais para a educação superior na atualidade, evidenciando a necessidade de expansão desse nível de ensino; a segunda discute as parcerias público-privadas como estratégia de expansão; a terceira analisa a parceria instituída entre a EADCON e a UNITINS

no Estado do Tocantins, para a expansão da educação superior. Por fim, apresenta algumas considerações que, embora não sejam conclusivas, podem contribuir para o debate da temática.

As demandas globais para a educação superior

Defende-se, a princípio, que o global e o local estão entrelaçados como um todo estruturado. Nesse sentido, é correto afirmar que a centralidade do conhecimento na sociedade atual impacta diretamente as demandas globais e locais para a educação superior.

A respeito da centralidade do conhecimento na sociedade atual, Castells (1999) afirma que ela cria um sistema econômico distinto, pela conexão histórica entre a base da informação/conhecimento da economia, o seu alcance global e a Revolução da Informação. O autor faz uma retomada desse pensamento e afirma que,

Sem dúvida, informação e conhecimento sempre foram elementos cruciais no crescimento da economia, e a evolução da tecnologia determinou em grande parte a capacidade produtiva da sociedade e os padrões de vida, bem como formas sociais de organização econômica (CASTELLS, 1999, p. 87).

Existe a incidência de fatos que atestam essa verdade, em níveis dantes nunca visto, como a globalização e a multiplicidade de canais que fazem a informação circular o mundo em tempo real. Associado a isso, está a atual formação capitalista neoliberal que atingiu níveis mundiais, repercutiu nos tipos de concorrência advindos desse modelo e tem se manifestado na reestruturação produtiva. Essas mudanças realocaram valores e comportamentos, e, ainda consideram o conhecimento e a informação como elementos centrais e catalisadores do que se chama de competitividade. Discutindo essa temática, Bernheim e Chauí (2008, p. 7) afirmam que as economias

[...] mais avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento. A vantagem comparativa é determinada cada

vez mais pelo uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas [...] faz do conhecimento um pilar da riqueza e do poder das nações, mas, ao mesmo tempo, encoraja a tendência a tratá-lo como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada.

Ainda nessa lógica, Bernheim e Chauí (2008, p. 7) evidenciam que “[...] o capital intelectual está se tornando o principal pecúlio das empresas. Estima-se que, hoje, mais da metade do PIB das maiores economias da OCDE estão baseadas no conhecimento”. Cerdeira (2014, p. 104) afirma que “o aumento das qualificações tornou-se num objectivo importante de estratégia de um grande número de países e regiões”. Isso ocorre devido às relações que a educação mantém com o desenvolvimento econômico de um indivíduo ou de uma nação.

Esse fato alcança diretamente a educação superior, na medida em que parte significativa dessa formação e desse conhecimento é ali produzida. Essa situação traz consigo todas as suas contradições, visto que o conhecimento deveria ser independente, mas está cada vez mais atrelado ao capital especulativo no atendimento de sua objetividade e a serviço de sua multiplicação.

Os documentos internacionais para o campo educacional também evidenciam essa estreita articulação entre educação e conhecimento. Assim, em acordo com a Declaração Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998, p. 8), “[...] la educacion superior y la investigacion son en la actualidad los componentes esenciales del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente viable de los individuos, las comunidades y las naciones”¹.

No documento do Banco Mundial² (2000, p. 9) intitulado *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, ao tratar sobre os perigos e promessas da educação superior nos países em desenvolvimento, está

¹ “[...] a educação superior e a pesquisa agora são os componentes essenciais do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente viável dos indivíduos, comunidades e nações” (Tradução livre).

² Documento preparado por um Grupo Sobre Educação Superior e Sociedade. Esse grupo foi convocado pelo BM e pela Unesco a fim de que discutisse os desafios encontrados na educação superior de alguns países em desenvolvimento. O evento reuniu especialistas em educação de 13 países, incluindo o Brasil, e foi realizado entre os dias 19 e 23 de março de 2002, em Paris.

o entendimento de que “The world economy is changing as knowledge supplants physical capital as the source of presente (and future) wealth”.³

Nesses documentos elencados, percebe-se que, na opinião desses organismos internacionais, há uma estreita relação entre conhecimento e desenvolvimento econômico no mundo atual. Na mesma medida, constata-se que uma das preocupações desses organismos está relacionada ao desenvolvimento dos países e o papel que a educação ocupa na condição de entidade promotora de conhecimento. Dessa forma, o aumento de cobertura desse nível de educação torna-se uma necessidade e um desafio principalmente nos países em desenvolvimento onde os níveis de cobertura ainda são muito baixos.

De acordo com o documento *Education at a glance* (OCDE, 2014), constata-se que, ao falar sobre o percentual de adultos entre 25 e 64 anos (dados de 2012) com educação superior, verifica-se que, entre os países pesquisados, o Brasil apresentou a pior taxa de matrículas no ensino superior, perdendo inclusive para vários países da América Latina. A OCDE (2014) apresenta os seguintes indicadores de matrícula: Brasil: 12,96%; Chile: 17,81%; média dos países da OCDE: 32,62%; Rússia: 53,49%. Esses dados nos mostram quanto o Brasil se encontra em atraso em relação ao atendimento da educação superior. Algumas implicações advêm dessa constatação.

Em primeiro lugar, constata-se que o percentual apresentado pelo Brasil se encontra abaixo da média dos países da OCDE. Em segundo lugar, procede a preocupação por parte das autoridades brasileiras no sentido de implementar ações ou políticas públicas para promover o aumento desse percentual da população com a educação superior. Em terceiro lugar, chama-se a atenção para o fato de que medidas tomadas tendo a urgência como principal fundamento podem ser tendenciosas porque correm o risco de privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade.

Ainda segundo a OCDE (2015), a cobertura no Brasil vem aumentando, mas em escala modesta, considerando os que concluíram a educação superior na faixa etária de 25 a 64 anos. Entre os anos de

³ “A economia mundial está mudando na medida em que o conhecimento suplanta o capital físico como fonte de riqueza atual (e futura)” (Tradução livre).

2009 e 2013, o aumento apresentado foi de apenas 3 pontos percentuais, perfazendo um total de 14%. Esse percentual está bem abaixo da média da OCDE, que é de 34%, bem da média de outros países da América Latina, como o México (19%), Costa Rica (18%), Colômbia (22%) e Chile (21%).

Nesse sentido, concorda-se com Cerdeira (2014, p. 99), ao afirmar que “nas últimas décadas, o Ensino Superior tem conhecido uma expansão assinalável, quer qualitativa, quer principalmente quantitativa.” Essa afirmação e as considerações supramencionadas ajudam a refletir sobre o grau de importância que assume a educação superior como uma das transmissoras do conhecimento. O aumento das taxas de cobertura mostram o quanto os países têm se preocupado em promover estratégias para a expansão da educação superior.

O documento do Banco Mundial (2000) enfatiza que, no mundo contemporâneo, existe uma relação entre a riqueza e a pobreza, a qual é diretamente proporcional à qualidade da educação superior. Para isso, o documento faz uso de uma frase de Malcolm Gillis, reitor da Universidade de Rice (Houston, Texas, USA), proferida em 12 de fevereiro de 1999:

Today, more than ever before in human history, the wealth – or poverty – of nations depends on the quality of higher education. Those with a larger repertoire of skills and a greater capacity for learning can look forward to lifetimes of unprecedented economic fulfillment. But in the coming decades the poorly educated face little better than the dreary prospect of lives was of quiet desperation⁴ (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 15).

Apesar de o Brasil ter apresentado crescimento nos números de matriculados na educação superior, principalmente nos últimos 12 anos, esse crescimento ainda não foi o suficiente para alavancar significativamente, o país em uma melhor colocação internacional, e, sobretudo, não foi suficiente para promover um desenvolvimento mais justo e social para toda a população do país. Registra-se que, nas últimas décadas, o país

⁴ “Atualmente, mais do que nunca na história da humanidade, a riqueza – ou a pobreza – das nações depende da qualidade da educação superior. Aqueles que possuem habilidades e uma maior capacidade para aprender podem esperar uma vida de ganhos econômicos sem precedentes. No entanto, nas décadas vindouras, aos que têm pouca educação só lhes caberá esperar algo mais que a sombria perspectiva de uma vida em silencioso desespero” (Tradução livre).

implementou várias reformas no seu sistema educacional visando atender às demandas do mundo globalizado. No campo da educação superior várias estratégias, foram utilizadas para expandir o atendimento desse nível educacional. Entre elas, pode-se destacar a diversificação institucional e de fontes de financiamento, a privatização, diferentes modalidades de atendimento e a celebração das parcerias público-privada.

A utilização das parcerias público-privadas na expansão da educação superior

Revisitando a história da educação brasileira, principalmente no que diz respeito à educação superior, fica evidente a existência de profundas e antigas relações entre os setores público e privado, as quais perduram desde os primórdios desse nível de educação datado, de 1808 com a transferência para o Brasil da corte portuguesa. Nessa época, foi reproduzido, no Brasil, o mesmo modelo de relação público/privado existente em Portugal com predominância de uma educação atrelada ao sistema religioso vigente em todos os níveis possíveis de educação. Nesse sentido, o Estado delega sua função a outra instituição que a realizará, “desobrigando-se” assim do cumprimento da mesma.

A condição de transferência de obrigações por parte do Estado para o setor privado perdurou durante os períodos seguintes, inclusive no Brasil republicano, e principalmente em nível superior, permanecendo como privilégio de uma elite. As ações esparsas implementadas pelo Estado aconteciam em nível de progressão aritmética, enquanto as demandas cresciam em progressão geométrica em nível de educação superior no Brasil.

É nesse contexto de herança histórica e de ampla reforma do Estado no período de 1990, que as Parcerias Público/Privadas (PPP) são consolidadas e reconfiguradas. Entendidas como um contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa, elas são largamente utilizadas no escopo das transformações de cunho neoliberal sofridas pelo Estado no viés da “diminuição” do mesmo para as políticas sociais, mas “aumento” para a o capital objetivado nas possibilidades de sua ampliação. O fato é que esse processo ocorrido no

seio do Estado se assemelha ao movimento de uma gangorra, na medida em que o Estado “cresce” para a satisfação dos interesses do capital, “diminui” na condição de Estado de bem-estar-social. Segundo Guimarães (2012), esse movimento imprime um soçobro ao Estado-prestador de serviço, criando, concomitantemente, um Estado denominado por alguns de suficiente, modesto ou mínimo.

Nesse processo de reconfiguração de cunho neoliberal sofrida pelo Estado, as PPPs objetivam, principalmente, a transferência para o setor privado das políticas sociais o que pode ocorrer por várias vias, inclusive mediante a privatização ou estabelecimento de PPP em escala mundial sob o arrazoamento de cunho neoliberal da inópia do Estado em nome da criação de condições mais favoráveis para a prestação dos serviços ou obras auspiciadas pelo poder público.

De acordo com Wahrlich (1984, p. 75), houve avanços já na década de 1980 rumo ao estabelecimento de parcerias com o setor privado as quais estavam implicadas na desburocratização e a desestatização, sendo essas as duas maiores prioridades do governo brasileiro no período de 1980 a 1984. A autora ressalta, ainda, a pertinência dos critérios estabelecidos pela legislação instituinte, quais sejam: os Decretos nº 83.740, de 18 de julho de 1979 (BRASIL, 1979), o que institui o Programa Nacional de Desburocratização e dá outras providências; e o Decreto nº 86.215, de 25 de julho de 1.981, o qual fixa normas para a transferência, transformação e desativação de empresas sob o controle do Governo Federal. Esse último decreto supramencionado normatiza o Programa de Desestatização na medida em que oferece o fundamento legal para a transferência de empresas para a iniciativa privada, bem como para a desativação ou conservação de determinadas estatais.

Fica explícita, nas normas legais, a intenção de transferir a prestação de serviços do Estado para o setor privado, quer seja a pequena ou a grande empresa, o que vai fundamentando a existência de concessões⁵

⁵ As concessões se constituem em um dos elementos centrais dentro das atribuições atuais do Estado no sentido de viabilização da exploração de serviços públicos, comércio ou recursos naturais para o setor privado. Isso ocorre por meio de contratos temporários e revogáveis pelo Estado. A concessão tem fundamento histórico, posto que remonta desde a época da autoridade centralizadora dos monarcas, os quais poderiam fazer concessões. Essa prática perdura até hoje, inclusive em situações que afetam o cotidiano do cidadão, como a concessão de carteira de motorista ou de passaporte – os quais podem ser revogados a qualquer tempo, exatamente porque são concessões (GUIMARÃES, 2012).

ao setor privado, as quais, *a posteriori*, evoluem para as PPPs. Fica evidente, também, a preocupação em “diminuir” o tamanho do Estado e “aumentar” o tamanho do setor privado, inclusive não só na esfera federal, mas também na estadual e municipal.

Wahrlich (1984) afirma que os objetivos do Programa de Desestatização buscavam “[...] reduzir a interferência excessiva do Estado no campo social e econômico [...]”. Ou seja, o Programa evoca os pilares do liberalismo econômico como seu fundamento, significando um período de transição na política brasileira, da saída de uma ditadura civil-militar para um liberalismo econômico bastante acentuado. Em outras palavras, poder-se-ia afirmar que a ditadura civil/militar serviu de apoio para a implementação do neoliberalismo nesse processo de transição.

Assim, sobre o aparecimento das PPPs no Brasil, constata-se que ele ocorre em um contexto específico associado a fatores externos e internos. Entre os fatores externos, atrelado às grandes mudanças mundiais, pode-se destacar segundo (GUIMARÃES, 2012, p. 15), as influências do “[...] Direito anglo-saxão, o modelo das *public-private-partnership* [...]”, o qual se materializou nacionalmente na Lei nº 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública. Ao mesmo tempo, pode-se destacar, também, que havia um interesse imediato na “[...] Nova Administração Pública pela recriação das técnicas contratuais, que devem favorecer a eficiência, a economicidade, o consensualismo e a gestão de resultados nesses novos tempos do Direito Administrativo”.

Como fator interno que contribuiu para o surgimento das Parcerias Público-Privadas, sobressai, principalmente, o período posterior às grandes privatizações, visto que, havia um entendimento de que o país vivia uma fase na qual a administração pública possuía um certo amadurecimento contratualista⁶ expressado, também, nas experiências de cooperação entre o Estado e empresas particulares, havendo, pois, um certo acúmulo administrativo, sendo reivindicado pela “[...] racionalidade econômica do Estado” (GUIMARÃES, 2012, p. 15).

⁶ Teorias que buscam explicações sobre a formação dos governos e manutenção da ordem social, as quais partem do pressuposto de que o Estado Moderno carece de um contrato social como fundamento para a criação do Direito Positivo.

O que se constata é que as reformas efetuadas no seio do Estado tutelam a centralidade da economia reforçando as lógicas mercantilistas que se repetem *ipsis litteris* no seio das políticas educacionais e instituições sociais em geral. A esse propósito, Cabral Neto e Castro (2007, p. 16) afirmam que

os novos delineamentos relativos à gestão do campo empresarial fornecem as bases para o modelo de gestão educacional formulado no âmbito das diretrizes políticas da educação para os países da América Latina. O argumento basilar para sustentar a necessidade de elaboração de novas formas gerenciais funda-se na compreensão de que devem superar os antigos paradigmas centralizadores de gestão, incorporando a noção de modernidade à gestão pública.

Entre os serviços públicos abrangidos pela legislação, enfatiza-se que um dos interesses mais específicos recai sobre a educação superior, principalmente no aspecto expansionista desse nível de ensino, em razão da complexa realidade brasileira e do baixo atendimento à população na idade adequada para cursar esse nível de ensino. Essa situação é constatada pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que, ao analisar os dados relativos à educação superior, aponta uma matrícula na faixa etária de 18 a 24 anos correspondente a um atendimento de 34,6% dos jovens nessa faixa etária e uma taxa líquida de, apenas, 18,1%. Prospectivamente, a Meta 12 do Plano Nacional de Educação estabelece um atendimento, em 2024, de 50% da população entre 18 e 24 anos com um aumento da taxa líquida de 33%.

Essas defasagens em relação às taxas de matrícula na educação superior reafirmam a necessidade de políticas efetivas de Estado para solucionar esse problema histórico da educação brasileira. No entanto, no contexto da reforma do estado da década de 1990, parte-se do entendimento de que a educação é um serviço não exclusivo do estado podendo ser realizado pelo estado mas também por instituições privadas e do terceiro setor. Essa concepção abre espaço para a adoção das PPPs que se relacionam de maneira simbiótica ao entendimento de que há uma

incapacidade do Estado no que se refere ao financiamento de projetos e à implementação de infraestrutura, bem como na busca, no setor privado, da partilha dos riscos ou de ganhos, principalmente. Consta-se, também que, ontologicamente na prática neoliberal, existe uma pressão por parte do grande capital no sentido de sua multiplicação pelo oferecimento de serviços antes auspiciados pelo Estado, e que, para se instalar, precisavam do respaldo jurídico-político-ideológico do Estado por meio das legislações específicas, proporcionadas pela reforma do Estado.

Todo esse escopo supramencionado está relacionado à celebração das PPPs, no âmbito das mudanças macroestruturais, das reformas dos Estados nacionais que foram empreendidas em escala global. Essas reformas assumiram como uma das suas características a publicização⁷ dos serviços não exclusivos do Estado, a inserção da educação como serviço na perspectiva da sua comercialização, entre outras conjunturas.

No processo reformista brasileiro da década de 1990 foram desencadeadas muitas ações e vasta quantidade de publicações e legislação servindo de *background* para a implantação das PPPs, entre as quais se destaca, inicialmente, a produção do documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995, p. 68), o qual buscava, entre outros objetivos, agir para a “[...] transição de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial”.

Na mesma perspectiva ideológica, Przeworski (2005, p. 68) afirma que a reforma do Estado deveria ser “[...] concebida em termos de mecanismos institucionais pelos quais os governos possam controlar o comportamento dos agentes econômicos privados, e os cidadãos possam controlar os governos”. Apesar dessa recomendação, constata-se que, muitas vezes, a ocorrência é inversa na medida em que são os agentes privados que passam a ter controle sobre os agentes públicos. Nesse sentido, as concessões dos serviços pela PPP podem vir a ser sinônimo de concessões financeiras em benefício dos agentes privados e em detrimento dos interesses coletivos.

⁷ Do ponto de vista etimológico, em acordo com Cunha (1997) a palavra “publicização” deriva do latim “*publicus*” e diz respeito ao que é “destinado ao povo, à coletividade”. Contraditoriamente, a mesma raiz etimológica dá origem à palavra “publicano”, o qual no Império Romano era a pessoa responsável pela cobrança de impostos das províncias, fazendo assim um caminho inverso na medida em que tirava dinheiro do povo e direcionava os valores aos exploradores.

Verifica-se com isso que a adoção, muitas vezes, incondicional do ideário neoliberal não garante em absoluto a resolução de alguns problemas como a eficácia do serviço público; pelo contrário, pode cooptá-lo em favor dos interesses privados, servindo o ideário neoliberal como engodo falacioso.

Acerca dos serviços não-exclusivos do Estado, nos quais estão inseridas as PPPs, o Plano Diretor deixa claro que se deve

Transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através de um programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contratos de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária (BRASIL, 1995, p. 46-47).

Merece destaque o termo organização social (OS), considerando que ela poderia receber financiamento do Estado para a prestação dos serviços não exclusivos do Estado em forma de PPP. A defesa ideológica que o Plano Diretor faz em todo o seu conteúdo é de que a atuação das organizações sociais, na condição de setor público-não estatal, estaria descentralizando as ações na prestação dos serviços não-exclusivos do Estado. Segundo o Plano, essa medida representaria a implementação de princípios de gestão mais eficazes, participação social, controle direto da sociedade, trazendo, conseqüentemente, melhores resultados a custos bem menores.

O Plano Diretor da Reforma do Estado define a OS como sendo as instituições de “[...] direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder e assim ter direito a dotação orçamentária” (BRASIL, 1995, p. 60). Dessa forma, a existência de legislação própria, que normatiza a criação da Organização Social (OS) e, posteriormente as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), as quais estão normatizadas, respectivamente, na Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998 (BRASIL, 1998) e na Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999 (BRASIL, 1999). Para Cury

(2007, p. 8), “[...] a existência de ambas indica o fenômeno da *publicização* do Direito privado e da *privatização* do Direito público”. Para o autor existe diferenças, entre as duas: as OSs são instituições públicas de direito privado, criadas pelo poder público fundamentadas no contrato de gestão. Enquanto as OSCIPs eram de natureza privada e passaram a se conectar com o Estado mediante as parcerias.

Em face de muitas abordagens sobre a reforma do Estado e suas relações entre os setores público e privado, sobressai uma nova ideologia denominada de Terceira Via, a qual assimila o diagnóstico neoliberal de responsabilidade do Estado pela crise do capital e busca diversos estratagemas para transferir para a sociedade civil as execuções de políticas sociais antes sob a responsabilidade do Estado. As OSCIPs se caracterizam como uma política de Terceira Via com alternativa para as questões sociais.

De acordo com Giddens (1999, p. 36), a

[...] Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo.

Nesse sentido, a crise dos padrões de acumulação do capitalismo bem caracterizada a partir da década de 1970 traz consigo algumas estratégias para a superação da mesma, principalmente no que se refere às políticas sociais. Assim, para o neoliberalismo, a saída da crise se daria, principalmente, pela mercantilização, enquanto para a Terceira Via as políticas sociais deveriam ser assumidas, gradualmente, pela sociedade civil com consequentes desdobramentos na vinculação público-privada, caracterizando o Terceiro Setor.

Em defesa do Terceiro Setor Giddens (1999, p. 79) analisa a função do Estado; para o autor, ele deve “[...] agir em parceria com a sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade [...]”. Discordando do entendimento de Giddens, Santos (1999, p. 14) esclarece que

“Terceiro sector” é uma designação residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam fins lucrativos, e, por outro lado, sendo animadas por objetivos sociais, públicos ou colectivos, não são estatais.

Os desdobramentos advindos da reforma do Estado trazem em si a utilização da Terceira Via como alternativa que reflete uma mudança do modelo de gestão burocrático para um modelo de gestão gerencial. Nessa lógica, fica privilegiada a PPP e o empreendedorismo como forma de administrar as políticas sociais. As Parcerias Público-Privadas foram utilizadas em todos os setores de serviços, e, em especial na expansão da educação superior no Brasil.

A parceria entre a EADCON e a UNITINS para a expansão da educação superior no estado no Tocantins

Utilizando-se do marco regulatório flexível e do amplo incentivo para a utilização de parcerias como alternativa para a prestação dos serviços não-exclusivos do Estado, é celebrada, no ano 2000, uma parceria para a expansão da educação superior através da EaD entre a Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda (EADCON) e a Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS).

Vários motivos serviram de justificativas para a instituição da parceria entre eles, pode-se citar: a) a recente criação do estado do Tocantins na região norte do Brasil (e uma enorme herança negativa de política pública do estado de Goiás, de onde foi desmembrado); b) a necessidade de formação de 8.000 docentes do ensino fundamental (EF) através do Curso Normal Superior (ARAÚJO, 2008), necessidade que se fazia urgente, tendo em vista a Década da Educação estabelecida pela LDB 9.394/96; c) os baixíssimos índices de docentes com grau superior no Estado de Tocantins, chegando a apenas, 1,7% do total de professores em exercício (PINHO, 2004) e, d) em acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no ano 2000, o estado do

Tocantins apresentava taxa líquida de apenas 3,55% da população entre 18 e 24 anos, cursando a educação superior e, apenas, 3% da população possuíam educação superior completa.

Esse cenário educacional do Estado do Tocantins exigia a implantação de uma política mais efetiva para o campo educacional que pudesse melhorar a qualidade dos níveis educacionais em todas as áreas. O diagnóstico apresentado, à época, mostrava uma situação muito deficitária, demandando ações bem planejadas; a situação se apresentava como um desafio a ser enfrentado pelos governantes locais. Em face das tensões, das ansiedades e das expectativas, a classe dirigente do Tocantins entendeu que a instituição de uma parceria-pública privada realizada pela modalidade a distância seria a política mais adequada para resolver a situação de baixo padrão de quantidade e qualidade, identificada no diagnóstico do Estado.

Nesse contexto, é instituída a parceria entre a EADCON e a UNITINS no ano 2000, a qual em seu lado aparente demonstrava ser uma genuína PPP entre o Tocantins uma OS nos moldes da publicização dos serviços não exclusivos do Estado. Entre as atribuições do estado do Tocantins, caberia ceder salas de aula em escolas de educação fundamental ou médio para que, nelas, funcionassem as telessalas, as quais foram abertas nos municípios tocantinenses. Nessas telessalas, haveria um tutor, mas a ministração das teleaulas seriam transmitidas por um aparelho de televisão instalado em cada telessala (o que demonstra a utilização de uma *mídia* com pouca interatividade). As dúvidas, inicialmente, seriam dirimidas por um sistema de telefone que poderia ser acessado pelo estudante. Constata-se, inicialmente, que esse não era o modelo mais eficiente de EaD visto que a internet não era usada para comunicação em tempo real entre todos os agentes do processo educativo. Ademais, os estudantes não dispunham de biblioteca ou uma infraestrutura adequada para o funcionamento de um curso de educação superior.

Naquele contexto, do ponto de vista ideológico, havia plena aceitação do discurso da oferta de graduação por qualquer via e a qualquer preço. Daí, ser “atrativa” a aceitação da parceria EADCON/UNITINS, inclusive na perspectiva do pagamento de mensalidades por parte dos

estudantes. Destaca-se que, mesmo sendo instituição pública de educação superior, a UNITINS por meio da parceria com a EADCON, cobrava mensalidades.

A parceria que nascera para atender às demandas do Tocantins foi estendida a todos os estados do país sendo alçada, em, apenas, 7 (sete) anos de existência ao patamar de maior instituição nacional de educação superior em termos de matrículas. A análise de dados estatísticos, referentes aos anos de 2005, 2007 e 2008⁸, permite estabelecer um comparativo do crescimento nesse período da Unitins/To, ao mesmo tempo que oportuniza relacionar com o número total de matrículas em EAD no Brasil, em consonância com a Sinopse da Educação Superior do INEP (2005, 2007, 2008),

Tabela 1: Evolução das vagas, candidatos inscritos e matrículas na graduação a distância no Brasil e na UNITINS/Tocantins nos anos de (2005, 2007 e 2008).

ANO	LOCAL	VAGAS OFERECIDAS	CANDIDATOS INSCRITOS	TOTAL DE MATRÍCULAS
2005	BRASIL	423.411	233.626	114.642
	UNITINS*	16.300	16.298	15.974
2007	BRASIL	1.541.070	537.959	369.766
	UNITINS	51.993	52.039	51.997
2008	BRASIL	1.699.489	708.784	727.961
	UNITINS	153.533	153.469	205.244

Fonte: MEC/INEP/DEED. Sinopse Estatística de 2005, 2007 e 2008.

Verifica-se que no ano de 2005, em todo o Brasil foram ofertadas (423.411) vagas em cursos de educação a distância. Dessas vagas, 16.300 eram ofertadas pela parceria EADCON/UNITINS. Para concorrer a

⁸ Os dados de 2006 não apresentam diferenças significativas em relação a 2005. Por isso, a ausência dos mesmos.

* Alguns outros dados extraídos da Sinopse da Educação Superior (2008) comprovam que:

- 1) traçando-se um comparativo do desempenho apresentado pela parceria EADCON/UNITINS em relação a outras regiões do país, destaca-se que em relação à região Norte, à qual o Estado pertence, a parceria EADCON/UNITINS apresentava 97% do total de matrículas.
- 2) do total de vagas oferecidas na região Sudeste (693.071), que é a mais populosa do país, apenas 16,4% das mesmas resultaram em ingressos efetivos em 2008. Destaca-se que, na mesma região Sudeste, o setor privado oferecia 98,2% o total de vagas. Nesse mesmo ano de 2008, a parceria EADCON/UNITINS possuía 31,2% a mais de matriculados do que toda a região Sudeste.

essas vagas em nível de Brasil, observa-se que apenas 233.626 inscrições foram efetivadas. Uma das justificativas desse fenômeno pode ser em razão de que a modalidade EaD ainda era nova no país, existia um certo preconceito sobre a sua realização e as localidades onde existia a opção de cursos presenciais a procura por EaD ainda era pequena.

Na análise das vagas oferecidas em 2005 pela parceria EADCON/UNITINS, apesar do exposto referido, não se repetia o fenômeno da baixa ocupação das vagas, sendo que, para as 16.300 vagas oferecidas, houve 16.298 concorrentes, sinalizando que a procura foi igual à oferta. Alguns fatores podem haver contribuído para a ocorrência desse fenômeno, como por exemplo, a utilização de mídias e infraestrutura alternativa para conseguir o barateamento dos preços e a interiorização dos cursos em lugares cuja característica era expressiva demanda e a baixa oferta, entre outros.

Outro dado importante de considerar são as matrículas realizadas no ano de 2005 no Brasil (114.642), as quais corresponderam a um percentual de 27% matrículas e 73% de vagas ociosas. Essa mesma análise em relação às vagas ofertadas pelo Tocantins (16.300) resultou em 98% de matrículas e, apenas, 2% de vagas ociosas.

Neste sentido, em 2005 é possível constatar que 14% das matrículas no país eram oriundas da parceria EADCON/UNITINS, o que significa que as telessalas dessa parceria já estavam espalhadas pelo Brasil em polos fora do estado do Tocantins, sem a devida autorização pelos órgãos competentes. Vale destacar que a UNITINS havia recebido credenciamento do Ministério da Educação (MEC) para atuar, apenas, no estado do Tocantins, mas expande seu raio de ação para todo o país através da parceria com a EADCON. Em 2007, a parceria EADCON/UNITINS ofereceu 3,4% do total de vagas no Brasil, aumentando esse percentual para 9% no ano de 2008. Também em 2007, a parceria EADCON/UNITINS possuía 14% do total de matrículas da EaD no país, passando para 28,2% do total de matrículas em 2008, ou seja: duplicou seu número de matrícula de 2007 para 2008.

Importa salientar que, em 2008, do total de vagas oferecidas na modalidade EaD em nível de Brasil (1.699.489), apenas 27% foram transformadas em novos ingressos (463.093). Essa mesma análise de

aproveitamento de vagas oferecidas pela parceria EADCON/UNITINS em 2008 (153.533) apresenta 99,9% transformadas em ingressos (153.459). Outro detalhe relacionado ao número de ingressos é que somente o estado do Tocantins mediante a parceria EADCON/UNITINS representou 33,1% do total de ingressos no Brasil em 2008.

A análise do crescimento das matrículas no Brasil entre os anos 2005 a 2008, certifica que houve crescimento na ordem de 535%. Nesse mesmo período a parceria EADCON/UNITINS cresceu 1.189% em seu número de matriculados, sinalizando que, em apenas 4 (quatro) anos de existência, a parceria quase conseguiu dobrar as matrículas em relação ao percentual apresentado pelo Brasil. Esse elevado número de matrículas indica também a grande disputa de mercado, tendo a parceria EADCON/UNITINS angariado quantidade significativa de alunos, em detrimento das demais instituições. Esse fato demonstra, entre outras questões, que as vagas ofertadas pela parceria eram mais atrativas a ponto de angariar mais estudantes tanto em razão da prática de baixos preços de mensalidade, quando da utilização da terceirização dos serviços, da celebração de outras parcerias da EADCON com escolas e entidades locais, as quais poderiam abrir uma telessala e participar do processo por meio do aluguel desses espaços.

Assim, concomitante ao seu crescimento exponencial, a parceria EADCON/UNITINS foi alvo de várias denúncias tanto no MEC quanto no Ministério Público Federal (MPF) de vários estados por possíveis irregularidades. Observa-se que a UNITINS é denunciada em vários estados brasileiros. Assim, o MPF/TO abriu contra a UNITINS um Procedimento Administrativo (PA) nº 1.36.000.000999/2004-11, em 20 de setembro de 2004, cujo assunto ou conteúdo versava sobre: “Diversos. Verificar regularidades do funcionamento dos cursos telepresenciais da Unitins – Fundação Universidade do Tocantins”. Uma das denúncias mais contundentes foi apresentada pela Associação das Mantenedoras de Ensino Superior de Goiás (AMESG), a qual tomou essa decisão em assembleia geral. Essa denúncia foi protocolada no MPF do estado de Goiás aos 17 de fevereiro de 2005. Do teor da mesma consta

[...] que a UNITINS [...] está realizando “cursos” superiores no Estado de Goiás, especificamente em parceria com a Câmara de Dirigentes Lojistas de Goiânia e uma empresa chamada Educon, simultaneamente em Goiânia e em quase todas as grandes cidades goianas, fora de sua sede (Palmas – TO).

Que, tendo anunciado a venda dos cursos, pergunta-se, se a Universidade do Tocantins é uma entidade pública federal. Mister se faz ter professores concursados, editais públicos, cursos gratuitos, etc, como isto está acontecendo? [...] trata-se de cursos a distância, o que **EXPLICITAMENTE** não está demonstrado no anúncio [...] (p. 111-124, negrito no original).

Devido a inúmeras denúncias, inclusive feitas pelo Conselho Federal de Serviço Social e por estudantes, o MEC realiza diligência *ex officio* a partir de 12 de maio de 2008 para verificar a regularidade, organização, modelo e qualidade dos cursos da UNITINS na modalidade EaD. Como resultado das visitas *in loco*, o MEC emite a Nota Técnica nº 37/2008/DRESEAD/SEED/MEC, datada de 6 de outubro de 2008. Entre as principais irregularidades encontradas, a Nota Técnica aponta a existência de polos irregulares em razão de que a Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, exigia que os polos criados, a partir dessa data, fossem credenciados pelo MEC.

A parceria EADCON/UNITINS, em consonância com a Nota Técnica, criou “centros associados” com “infra-estrutura de tele-sala” (com tecnologia de baixa interatividade entre estudantes, professores e tutores) em vez de polos de apoio presencial como requer o Decreto nº 5.622/2005. No seu ponto 23 (vinte e três), a Nota Técnica afirma que os centros associados se constituem em “[...] forma de contornar a regulação vigente [...] Tais locais precarizados não possuíam biblioteca, nem laboratório de informática [...]”.

Aponta como irregularidade, no ponto 24 (vinte e quatro), a terceirização que a UNITINS fez para a EADCON de algumas funções acadêmico-pedagógicas. Ademais, é a EADCON que contrata a UNITINS para cumprir sua função institucional para a qual fora credenciada pelo MEC na condição de universidade pública visando oferecer graduação. E o mais grave, ainda, é que de acordo com o ponto 25 (vinte e cinco)

a EADCON que não possuía credenciamento do MEC para oferecer graduação, além de contratar a UNITINS, estava subcontratando “[...] outros parceiros para atuarem como polos. Os parceiros da EADCON, sem nenhuma relação com a UNITINS, são responsáveis pela contratação do tutor de sala, chamado de assistente de sala”.

Acerca das deficiências pedagógicas, a Nota Técnica constata a insuficiência de carga horária visto que, para cada disciplina, seria cumprida em, apenas, 3 encontros perfazendo somente 5% de uma carga horária prevista de 60 horas, o elevado número de alunos para cada professor, um processo avaliativo centrado em provas de múltipla escolha aplicadas em série ou ausência de professores com pós-graduação *stricto sensu* nas áreas dos cursos; o material impresso de entrega semestral era, praticamente, a única fonte de trabalho de que os estudantes dispunham. O material constante na plataforma eletrônica era praticamente inacessível, visto que os polos, além da indisponibilidade quantitativa dos computadores, não possuíam conexão com a internet, entre outros.

Como fator agravante, havia a existência de 257 polos os quais estavam em funcionamento como polos compartilhados sem o devido conhecimento e a devida avaliação do MEC, visto que eles deveriam obedecer à legislação específica para esse uso compartilhado.

Em face dessa situação e da ausência de saneamento das irregularidades encontradas, o MEC emite outra Nota Técnica nº 17/2009/CGS/DRESEAD/SEED/MEC de 25 de fevereiro de 2009, a qual impõe Medida Cautelar⁹. Na impossibilidade de a UNITINS corrigir os problemas detectados, o MPF propôs novo Termo de Ajuste de Conduta (TAC) nº 2009.43.00.005112-6, de 22 de julho de 2009, segundo o qual a UNITINS estava obrigada a: 1) providenciar a gratuidade do ensino com base no art. 206, IV, da Constituição Federal (BRASIL, 1988); 2) cessar de matricular novos alunos na EaD com cobrança de mensalidade;

⁹ “É um procedimento intentado para prevenir, conservar ou defender direitos. Trata-se de ato de prevenção promovido no Judiciário, diante da gravidade do fato, do comprovado risco de lesão de qualquer natureza ou da existência de motivo justo, desde que amparado por lei. Deve-se examinar se há verossimilhança nas alegações (*fumus boni iuris*); e se a demora da decisão no processo principal pode causar prejuízos à parte (*periculum in mora*). A medida cautelar será preventiva quando pedida e autorizada antes da propositura do processo principal. Quando requerida durante o curso da ação principal, a medida cautelar será incidental”. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/juridico/medida-cautelar.htm>>. Acesso em: 01 jun 2016.

3) possibilitar a transferência dos estudantes para outras instituições credenciadas na modalidade EaD ou presencial, conforme o aluno manifestasse interesse. Se essa possibilidade não ocorresse, a UNITINS estava obrigada a continuar o curso com os estudantes até que todo o processo de formação fosse concluído.

Como desdobramento desses fatos e em decorrência de não haver sanado os problemas identificados, o MEC emitiu a Portaria nº 44, de 18 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), descredenciando a UNITINS para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

O modelo de parceria EADCON/ UNITINS revelou em sua trajetória, vários equívocos, inclusive não se constituindo em uma real Parceria Público-Privada nos modos instituídos pela legislação brasileira, envolvendo uma OS ou OSCIP. Associado a isso, o não cumprimento das exigências das regulações estabelecidas pelo MEC, bem como a omissão do Estado em acompanhar mais de perto as ações desenvolvidas no âmbito da parceria permitiram a sua expansão desordenada, a péssima qualidade dos serviços prestados bem como a inadequada forma de atuação dessa política expansionista, levando ao seu cancelamento pelos órgãos públicos.

Considerações finais

O estudo, abordando a relação entre o lado aparente e a essência real da parceria entre a EADCON e a UNITINS nos anos 2000 a 2009, remete a algumas considerações, entre as quais sobressaem as múltiplas determinações que contribuíram para que ocorresse o crescimento exponencial do ponto de vista numérico da parceria entre a EADCON e a UNITINS e seu ocaso em um período temporal curto.

Vale ressaltar que a criação dessa política está relacionada com às mudanças estruturais da atual sociedade capitalista e à centralidade do conhecimento, conseqüentemente, à importância que a educação superior vem ganhando em um contexto de globalização, neoliberalismo e reestruturação produtiva.

Convém, ainda, salientar que as reformas, ocorridas no seio do Estado em decorrência do ideário neoliberal, culminaram com a priorização do setor privado para a prestação dos serviços sociais antes sob a responsabilidade do Estado, quer em forma de estabelecimento de PPPs, pela via da privatização, terceirização ou adoção de técnicas gerencialistas das mais diversas, deslocando a crise de acúmulo de capital para a crise do Estado.

Entre as múltiplas determinações envolvidas no fenômeno da expansão da educação superior, destacam-se, resumidamente, as seguintes: uma grande demanda em relação a esse nível de ensino, a utilização de estratégias mercadológicas como as franquias, a utilização de mídias arcaicas de EaD fundamentadas em telessalas com baixa interatividade as quais objetivam baratear custos (não são mais recomendadas devido à existência de mídias on-line), a fragilidade normativa da EaD em decorrência da demora na regulamentação, o recente uso na educação superior da modalidade EaD, a imbricação do privado com primazia sobre o público, a celebração de uma aparente PPP caracterizada com o formato de Organização Social (OS), compondo os serviços não exclusivos do Estado, por fim, a demora, omissão ou conivência de algumas esferas de fiscalização ou execução daquela política expansionista.

Pode-se apontar, como resultado considerado positivo da parceria, o atendimento quantitativo a uma demanda existente no Tocantins e no país por formação inicial, no entanto questiona-se a qualidade desses cursos realizados sem a estrutura adequada para uma sólida formação. Nesse sentido, a questão numérica sobressaiu, até porque uma das grandes potencialidades da EaD é seu alcance geográfico em lugares distantes. Esse viés quantitativo, porém, não isenta os proponentes da política educativa em priorizar os aspectos qualitativos.

A existência de experiências revestidas de negatividades pode proporcionar um olhar discriminatório sobre a EaD, em razão de que a modalidade também pode ter sua imagem prejudicada. Mas, de fato, o problema em si não é a EaD, mas o descaso, a falta de investimento e de maior compromisso dos que conduzem algumas dessas políticas como foi o caso da parceria UNITINS/AEDCOM que, como forma de baratear

os custos, não investiram, adequadamente, na estrutura de realização dos cursos.

Assim, algumas decisões equivocadas, tomadas na trajetória dessa política expansionista, provocaram o seu fracasso, no sentido de que as modificações ocorridas no seu desenvolvimento prejudicaram todo o desenrolar da mesma. Convém destacar que, nesse caso, o descumprimento da legislação específica e demais riscos da política expansionista governamental aumentaram quando foi estabelecida a parceria com agentes privados.

Assim, vale salientar a necessidade de que seja intensificado pelos órgãos competentes o tripé composto por avaliação/regulação/supervisão dos cursos de educação superior que são instituídos por meio dessas parcerias e, principalmente, com o uso da modalidade a distância e as instituições que, na busca de lucro apelam para práticas desastrosas, sobretudo nessa época atual, quando as PPPs têm se configurado como faixada para práticas destorcidas nas quais muitas empresas buscam a privatização dos agentes políticos e em que as ofertas de vagas na educação superior proliferam pelo setor privado tendo, como um dos principais atrativos, os baixos preços.

Referências

ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. *O normal superior tele-presencial e a trilogia: política educacional, formação de professores e educação a distância*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

BANCO MUNDIAL. *Higher education in developing countries: peril and promises*. Washington, D.C. EUA, 2000.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 83.740, de 18 de julho de 1979*. Institui o Programa Nacional de Desburocratização e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D83740.htm>. Acesso em : 20 mar. 2015.

_____. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. *Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998*. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/OS/Uni%C3%A3o-OSLei9.637-1998.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

_____. *Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999*. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF, 1995.

_____. *Portaria Normativa nº 44, de 18 de agosto de 2009*. Descredencia a Universidade do Tocantins para a oferta de cursos superiores na modalidade de ensino a distância. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=213707>>. Acesso em: 03 fev. 2016. 2009.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A gestão educacional na América Latina: delineamento e desafios para o sistema e ensino. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. *Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas*. Ijuí: Unijuí, 2007.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CERDEIRA, Luísa. A internacionalização e cooperação no ensino superior: os países de Língua Portuguesa e o caso de Portugal. In: CABRITO, B; CASTRO, A; CERDEIRA, L; CHAVES, V. *Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização*. Lisboa: EDUCA, 2014. p. 97-116.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação em tempos de contra- dição. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: POR UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS: PROGRAMAÇÃO E TRABALHOS COMPLETOS, 23., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Niterói: ANPAE; Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. p. 1-12. 1 CD- ROM.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político e o futuro da social-democracia*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUIMARÃES, Fernando Vernalha. *Parceria público-privada*. São Paulo: Saraiva, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse da Educação Superior 2005, 2007, 2008*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 28 set. 2016.

OCDE. *Education at a glance 2014: OECD indicators. Percentage of tertiary-educated adults in 2000 and 2012: 25-64 year-olds*. DOI: 10.1787/eag-2014graf1-em. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2014/percentage-of-tertiary-educated-adults-in-2000-and-2012_eag-2014-graph1-en#page1>. Acesso em: 13 dez. 2015.

OCDE. “*Brazil*” in *Education at a Glance 2015: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2015. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2015/brazil_eag-2015-46-en#page1>. Acesso em: 12 dez. 2015.

PINHO, Maria José de. *Políticas educacionais de formação de professores no Estado do Tocantins: intenção e realidade*. 2004. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/tocantins>. Acesso em: 17 nov. 2016.

PRZEWORSKI, Adam. Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva *agent x principal*. In: PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). *Reforma do estado e administração pública gerencial*. Tradução Carolina Andrade. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 39-74.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A reinvenção solidária e participativa do Estado*. Oficina n° 134. Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra, 1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/134.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

UNESCO. *Conferência mundial sobre la educación superior: la educación superior em el siglo XXI – visión y acción*. París, 1998.

WAHRLICH, Beatriz. Desburocratização e desestatização: novas considerações sobre as prioridades brasileiras de reforma administrativa na década de 80. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 72-87, out./dez.1984.

Capítulo 9

“Não, nunca fui identificada pela universidade”: egressos/as da EJA em cursos de licenciatura da UNEB

*Neilton Castro da Cruz
Carmem Lúcia Eiterer*

Considerações Iniciais

Ao tomarmos os sujeitos com experiência na EJA, a impressão mais evidente é a de que são vistos/as pelo viés da escolarização básica, de forma específica, na condição de alfabetizando/as e/ou de concluintes do Ensino Fundamental. Essa forma da sociedade enxergá-los/as pode explicar indagações do tipo: “Você acha que vai encontrar estudantes com experiência em EJA no Ensino Superior, ainda mais em universidade pública?”. Esse tipo de pergunta nos provocou a pensar que as pessoas jovens e adultas, bem como as idosas que frequentam/frequentaram as escolas na modalidade em relevo, continuam sendo miradas pela ótica da carência cognitiva, razão que justificaria as reduzidas chances atribuídas a elas de ultrapassarem o Ensino Fundamental.

Os dados apresentados nesse artigo compõem a pesquisa de doutorado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação da

FaE/UFMG. Para a referida investigação, de cunho qualitativo, realizamos entrevista narrativa com oito pessoas (cinco eram do sexo feminino), de idade entre 24 e 48 anos. Todas estudantes de cursos de Licenciatura (História, Letras Vernáculas, Matemática e Pedagogia) de dois dos 24 Campi da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o X e o XVIII.

Dito isso, nas linhas que seguiremos sobre as condições em que se deu a inserção no Ensino Superior de pessoas com experiência em EJA, em universidade pública. Nesse sentido, na tentativa de cumprirmos a proposta ora apresentada, apresentamos os dois conceitos nos quais estão assentadas nossas reflexões, a saber: Mobilização e Suporte.

Conceito de mobilização

Segundo Charlot, mobilizar é pôr-se em movimento, a partir de uma dinâmica interna, e tem a ver com os sentidos que o/a próprio/a educando/a vai dando às suas ações. Noutros termos, as experiências vividas, tanto dentro da escola como fora dela, podem gerar outras perspectivas, como, por exemplo, a de mobilizar o sujeito a buscar outras experiências educacionais, como o acesso ao ensino superior. Nessa direção, a tal mobilização não ocorre ao acaso, ela exige uma razão de agir, isto é, exige um móbil. E o móbil só pode ser definido a partir da escolha de certa atividade (CHARLOT, 2000). Nesse caso, a de continuar o processo de escolarização.

Como destacou o autor, mobilização é o ato de buscar, por meio de ações efetivas, a realização de um desejo. Nesse sentido, vale destacar os investimentos realizados por um número considerável de brasileiros/as que, incansavelmente, busca a inserção no mundo universitário. Nessa medida, a pesquisa de Zago (2006, p. 231) pode ilustrar bem essa discussão:

Para tornar-se mais competitivos, os jovens dispostos a investir em sua formação fazem esforços consideráveis para pagar a mensalidade do cursinho, geralmente frequentado em período

noturno e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras, ou em cursos pré-vestibulares gratuitos. Essa formação suplementar é, portanto, bastante desigual entre os candidatos do vestibular.

É importante ressaltar, ainda, que toda educação supõe um desejo, como força propulsora, mobilizadora, que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre o “desejo de”; a criança, o/a jovem, o/a adulto/a e/ou o/a idoso/a, só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (CHARLOT, 2000).

Charlot (1996, p. 55) afirma que é preciso identificar os processos de mobilização em relação à escola. De acordo com o autor, “a mobilização na escola é investimento no estudo. A mobilização em relação à escola é investimento no próprio fato de ir à escola e aprender coisas”.

Na concepção charloteana, é necessário que o/a estudante se mobilize em relação à escola, para se mobilizar na escola, ou seja, o investimento no estudo depende do sentido que o/a estudante dá ao fato de ir à escola. Mas isso não significa, contudo, “que o que acontece no exterior da escola determina aquilo que se passa no interior. O processo de mobilização em relação à escola e processo de mobilização na escola funcionam articuladamente” (CHARLOT, 1996, p. 55).

Conceito de suporte

Martuccelli (2007) atribui a produção de sua obra *Gramáticas do Indivíduo* às reflexões sobre a forma como a Sociologia o trata. Segundo o autor, o grande desafio da Sociologia do século XIX era pensar o indivíduo na sociedade moderna, no sentido de como as Ciências Sociais poderiam explicar o impacto da modernidade na sua vida. Nesse momento histórico, compreender a desintegração promovida pelo advento da vida moderna se colocava de forma imperativa. À Sociologia cabia explicar como ocorria a constituição desse indivíduo fora da sociedade holística, desapegado

das tradições, bem como esclarecer o vazio promovido por esse mundo desintegrado. Nessa medida, para a Sociologia, o processo de individuação se coloca então como o grande desafio a ser explicado.

A tal empreitada não se apresenta sozinha, ela vem acompanhada de uma exigência teórica. Nesses termos, era de se esperar que o olhar dos/as sociólogos/as se voltasse para essa questão, o processo de individuação. Contudo, garante Martuccelli (2007), tal feito não se concretizou. Os primórdios da Sociologia não deram conta dessa específica necessidade. Ela continuou a explicar o indivíduo a partir das instituições, dos organismos, das estruturas.

De acordo com o sociólogo, o que ocorrera na transição do mundo tradicional para o moderno se repete na atualidade. Mais uma vez, diz o autor, a Sociologia encontra-se diante de outro desafio, tão complexo quanto o anterior. Se antes era preciso dar conta do sujeito supostamente autônomo, hoje, no século XXI, a empreitada é explicar como se dá a constituição do indivíduo nas redes de relações sociais.

Não por acaso ele adotou a metáfora “gramáticas”. Ao fazer isso, Martuccelli está, na realidade, dizendo que a Sociologia usa linguagens para explicar os fatos sociais, e que essa linguagem possui regras. O termo usado no plural indica também que nunca houve uma única forma, ou seja, que jamais existiu uma linguagem padrão adotada para explicar a constituição desse indivíduo no mundo, e mais, que a Sociologia produziu várias linguagens para explicar essa constituição. Lembra ainda o autor que cabe aos pesquisadores e pesquisadoras ajustarem suas pesquisas a essas gramáticas, de modo que possam ser produzidas novas “gramáticas”.

Para a Sociologia, o indivíduo aparece paradoxalmente como um problema central e marginal: central, porque faz parte do advento da modernidade, e marginal, porque, desde o princípio, a sociologia tenta despojá-lo de sua centralidade analítica. Mesmo reconhecendo a centralidade desse indivíduo para o campo, ele era explicado pelos estudos das estruturas. Ele é visto como reflexo dessa estrutura, ou seja, a ideia que prevalecia era a de que, para compreender o sujeito, bastava estudar as estruturas (MARTUCELLI, 2007).

Ademais, o autor afirma que, embora tenha havido uma multiplicidade de gramáticas, isso não impediu que também tivesse existido um olhar específico que as aproximasse: todas vão dizer que o indivíduo é invenção da modernidade, seguido da ruptura com os laços da antiguidade. É importante destacar que é forte a defesa de que a modernidade extinguiria as culturas tradicionais. No entanto, salienta o autor, tal previsão não se concretiza, não da forma que se esperava. Não existe uma ruptura total entre tradição e modernidade. Elas convivem no mesmo espaço e, em certa medida, com lógicas diferenciadas.

Segundo Martuccelli (2007), o indivíduo no século XIX é visto como um ator social; um personagem construído a partir de sua relação com o mundo moderno. Essa é a forma como a Sociologia vai delineando esse indivíduo moderno: um ser dotado de intenções, reflexões e estratégias condizentes com o contexto. Um sujeito capaz de agir e de dar significados às coisas.

Segundo o autor, a referida ciência toma o indivíduo a partir da sua complexidade. Ela, em geral, o toma de acordo com a sua posição social e, ao analisá-lo sob esse viés, deixa de lado outras dimensões que estão atuando nessa individuação, ou seja, tende a ignorar questões que estão presentes no processo de constituição desse indivíduo. Martuccelli define cinco dimensões¹ que estariam na base do processo de construção da individuação do sujeito, a saber; suporte, papel, respeito, identidade e subjetividade. O autor ainda argumenta que não é possível explicar a constituição da individuação e sua complexidade sem as tais dimensões.

Embora o sociólogo tenha apresentado cinco dimensões, ganha maior centralidade neste estudo a do suporte, porque, por um lado, de acordo com o sociólogo, o sujeito do mundo moderno precisa, recorrentemente, lidar com uma gama de complexidades que, de certa forma, é inerente ao seu tempo; e, por outro, porque é muito forte, no mundo moderno, a ideia da autonomia do indivíduo. Tal autonomia seria o elemento que sustentaria esse indivíduo na modernidade.

¹ O próprio autor, em um minicurso realizado no mês de agosto de 2014, na Faculdade de Educação (FaE/UFMG), afirmou que ele trabalhou com cinco dimensões, mas que poderiam ser quatro, seis ou oito. Ele trabalhou com essas, assim como poderiam ser outras diferentes.

Portador de autonomia, esse sujeito é capaz de completar e/ou construir esse mundo a partir dele mesmo. Dessa forma, tira de dentro de si toda a força necessária para isso. Nessa medida, garante Martuccelli (2007), para se constituir um sujeito autônomo, capaz de enfrentar as complexidades a ele impostas pela modernidade, esse indivíduo vai, necessariamente, depender de suporte. Sem essa dimensão, ele não tem condições de enfrentar a realidade apresentada pela modernidade. Nesse contexto, é importante destacar que a dimensão ressaltada tende a se apresentar de forma distinta a cada um/a e, em alguns casos, até de forma invisível. Dito de outra forma, para ser autônomo, o indivíduo depende de suporte. Isso significa afirmar que, independentemente da camada social, o indivíduo somente conseguirá alcançar certos objetivos se tiver por trás dele o suporte, seja ele visível ou não. Aliás, o suporte² pode ser material ou simbólico, pode estar próximo ou distante, consciente ou inconsciente, ativamente estruturado e/ou passivamente imposto. Nesse sentido, é importante destacar que autônomo é um indivíduo que tem a sensação de não depender de nada e nem de ninguém. Contudo, garante Martuccelli (2007), quanto mais autônomo um indivíduo se mostra, mais suporte ele se apropria para garantir essa autonomia. Dito de outra forma, os suportes são responsáveis por fazer com que esse indivíduo tenha a fantasiosa sensação de independência, quando, na realidade, ele está, sobremaneira, numa condição de interdependência.

A segunda questão, e talvez a mais intrigante, diz respeito ao fato de que o mundo moderno aspira autonomia. Para instituições como a escola e/ou a família, tem sido uma constante a luta para tornar o/a aluno/a ou o/a filho/a autônomo. Assim, a dimensão do suporte encontra-se, considerando suas distintas formas, presente na vida do sujeito moderno.

Outra questão levantada por Martuccelli, que merece ser destacada, diz respeito à forma desigual como o suporte é distribuído. Ele pode ser invisível, visível, privado e/ou público, como já foi destacado anteriormente. É válido sublinhar que, apesar de necessário à vida na modernidade, o suporte pode até ser transformado em instrumento capaz

² O suporte pode ter a forma de: amigo/a, confessor/a, terapeuta, playground, coreto, namoro, lazer, dinheiro, entre outros.

de promover, ao contrário do que se espera, a estigmatização³. Ainda é importante salientar que, por mais que a dimensão não apareça, ela se faz presente e, sem sua existência, a autonomia em suas distintas formas não será atingida, e, além disso, garante o autor, todo suporte está a serviço da individuação e, desse modo, vai estar presente em qualquer processo que lide com ela.

Narrativas de egressos/as da EJA

O acesso ao Ensino Superior por parte de egressos/as da EJA se deu de forma diversificada. Contudo, as experiências narradas pelos sujeitos evidenciam a presença de mobilização e de suportes como essenciais para que a inserção ocorresse.

Para a maioria dos sujeitos, a inserção ocorreu na primeira tentativa com o processo seletivo. Tal fato aconteceu com Dita (30 anos), Ana (31 anos), Nena (40 anos), Áurea (41 anos) e Laudinha (48 anos). Nos casos de Regy (24 anos), Dudu (32 anos) e Roxo (35 anos), a partir da segunda. Curiosamente, os três são alunos da mesma instituição, UNEB Campus X, e são todos do sexo masculino.

Das cinco entrevistadas, aprovadas na primeira experiência com o vestibular, em todas as narrativas identificamos processos de mobilização; em três delas, eles ocorreram de forma ainda mais explícita, os quais podem ser tomados como importantes elementos para que a inserção ocorresse.

Dita relatou que, desde o Ensino Médio, já trabalhava com a ideia de não parar de estudar, de buscar, de algum modo, garantir sua inserção na universidade, mas algumas questões a impediam de dar continuidade ao projeto. Como na cidade onde morava (Porto Seguro) só tinha curso privado, ela relatou: “Eu fiquei querendo estudar um pouquinho mais e me vi freada pela falta de recursos financeiros” (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Já Nena, afirmou que, apesar de morar por quase duas décadas na cidade de Teixeira de Freitas, soube da existência da UNEB, Campus X,

³ A bolsa família, por exemplo, tem tomado o viés da estigmatização, em certos ambientes/lugares, sobretudo nas redes sociais, espaço em que tal política e, conseqüentemente, as famílias beneficiadas, tem se tornado motivo de chacotas e brincadeiras com tons de discriminação.

durante o Ensino Médio. Primeiro por sua professora, aluna do curso de Letras na instituição. Depois por um grupo de estudantes que divulgava o vestibular. Ao saber, se indagou: “Por que não tentar?” (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Laudinha, por sua vez, disse que começou a pensar na possibilidade de buscar sua inserção no Ensino Superior no momento em que percebeu que estava concluindo o Ensino Médio. Ela retomou sua trajetória escolar após quatro década de vida. Depois que começou a estudar, que passou a gostar de viver a experiência de estudante, o fim dos estudos a preocupava, por isso, passou a se indagar o que iria fazer ao concluir a educação básica.

Quando vi que ia sair dali (do Ensino Médio), porque foram só dois anos, a EJA foi por dois anos. Eu queria ter ficado por uns quatro anos no Ensino Médio. Eu queria que fosse mais tempo. Eu queria ter ficado mais tempo na escola, mas foram só dois anos. Aí eu disse: “E agora, vou fazer o quê? Eu quero continuar estudando.” Quando eu vi que estava no segundo ano e que, quando terminasse, eu ia parar de estudar... Não, eu queria continuar estudando. Mas eu não podia continuar lá, eu tinha que sair, né? (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Diante da questão, buscou informações com uma das professoras com a qual possuía mais afinidade.

“Professora, eu tenho vontade de ir para faculdade. A senhora acha que eu consigo entrar na faculdade? Só que eu tenho que pagar, mas como vou pagar, se ganho pouco?” Aí ela me incentivou a fazer a UNEB. Ela falou assim: “Não, primeiro você tenta na universidade pública. Não é tão difícil não”. Eu disse: “Imagina se eu vou conseguir passar no vestibular!” Ela disse: “Consegue. Você tenta, se não conseguir aí você providencia outra forma, de você pagar ou outra coisa assim” (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Inicialmente, Laudinha foi tomada pelo sentimento de que não teria condições de superar o processo seletivo. Para ela, a universidade pública, principalmente, era vista como um espaço quase inatingível. Essa não seria

uma perspectiva apenas da entrevistada, por ser egressa da EJA, Zago (2006) afirma que essa é uma visão comum entre estudantes oriundos/as de escolas públicas que muitas vezes, dificulta o acesso à universidade.

Não só Laudinha alegou não se sentir preparada para enfrentar o vestibular de uma universidade, principalmente se fosse pública. Dita e Nena também fizeram a mesma afirmação. No caso de Dita, Sua preocupação se ampliou quando teve em suas mãos uma prova de vestibular. Diante da constatação do desafio, buscou entrar num cursinho pré-vestibular. Para ela, era uma forma de tentar concorrer com maiores chances. Nena e Laudinha também se enveredaram por caminhos semelhantes ao de Dita, na tentativa de disputar o processo seletivo com maiores chances.

Para Dita, o problema situava-se nas condições objetivas para frequentar o curso. Morando em um bairro periférico, a única possibilidade de fazê-lo seria no centro da cidade. Além disso, ao analisar o custo do investimento, sentia-se financeiramente impossibilitada. Chegou a frequentar um curso de valor simbólico. Mas a experiência teve fim por falta de aluno/a. Almeida (2007) destaca que, para quem mora em áreas periféricas, ter que pagar transportes, alimentação, entre outras, pode diminuir, consideravelmente, suas chances de entrar na universidade.

De acordo com Zago (2006, p. 231), esse tipo de mobilização tem para os sujeitos o seguinte objetivo:

Tornarem-se mais competitivos. Os jovens dispostos a investir em sua formação fazem esforços consideráveis para pagar a mensalidade do cursinho, geralmente frequentado em período noturno e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras, ou em cursos pré-vestibulares gratuitos. Essa formação suplementar é, portanto, bastante desigual entre os candidatos do vestibular.

Dita, tempos depois, teve nova oportunidade, quando surgiu outro curso pré-vestibular, de natureza semelhante ao anteriormente citado. Dessa vez, sob a responsabilidade de um grupo de professores/as da Rede Municipal de Educação de Porto Seguro. O curso, gratuito, tinha aulas de

segunda a sexta-feira. Ela afirmou que foi a partir dessa experiência que vislumbrou possibilidades concretas de ascender ao Ensino Superior. É importante destacar o que Dita pensava: “Eu sabia, já desde o Ensino Médio, que se eu quisesse avançar um pouquinho à frente [...] eu teria que estudar, já reconhecia as falhas do nosso sistema de ensino, já conseguia desconfiar disso” (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Para ela a nova experiência vivida no novo pré-vestibular foi a alavanca para que o acesso à universidade acontecesse.

O pré-vestibular colocou a bola na frente do gol, para eu chutar. Ele foi de fundamental importância para que entrasse na universidade, porque eu já tinha esse querer, essa busca e tudo, mas esse querer ainda não era tão claro como ficou depois do pré-vestibular. Eu sabia que tinha que fazer alguma coisa, mas... eu tinha uma busca, assim, mas quando você chega e encontra os professores, as leituras que foram feitas, os assuntos que foram falados, aí você consegue se situar um pouco (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

No pré-vestibular, além das aulas, havia orientação sobre como fazer a inscrição de forma gratuita. As discussões críticas que as aulas promoviam, segundo ela, lhe deram a base para que conseguisse desenvolver a redação e tirar uma boa nota no vestibular.

Nena afirmou ter sido influenciada por sua professora de Português. A influência produziu seus efeitos. Ao saber da UNEB, procurou obter mais informações sobre como funcionava o vestibular.

Antes do vestibular eu já passei a vir na universidade, conhecer como funcionava. Tinha um rapaz que fazia História, a gente conversava muito sobre a universidade. Então, antes de entrar eu já tinha todo aquele conhecimento, pra saber onde que eu estava entrando. Lá, na universidade, tem um cursinho chamado Funil, que é um preparatório, eu fui com uma colega, por mais ou menos um mês a gente frequentou esse cursinho. Quem ministrava as aulas eram os alunos da universidade, bolsistas. Aprendi um monte coisa. Eu fiquei só um mês, o ideal seria um ano, mas foi interessante (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Além de buscar se informar, de se matricular no pré-vestibular

ofertado pela universidade, Nena se inscreveu também no ENEM, por duas vezes, como estratégia. Seu objetivo era saber como seria a prova do vestibular, já que a professora de Português tinha dito que as provas eram semelhantes. Dessa forma, além de se autoavaliar, tomava certa intimidade com o processo, para tanto, estudava pela internet, em casa.

A busca pelas informações necessárias para participar do processo seletivo, com maiores chances de ser aprovada, vai também ao encontro do que Charlot (2005, 2000) chama de “mobilização”: caminhar em busca do que deseja. Sair do lugar. Contudo, para que uma pessoa se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido. Como resultado de sua disposição, mobilização, apropriação de suportes e estratégias, Nena teve seu nome relacionado entre os/as aprovados/as no curso de Pedagogia da UNEB, Campus X.

Laudinha afirmou que estava convicta de que não seria fácil passar pelo vestibular, mas foi em busca de informações sobre a existência de um pré-vestibular oferecido gratuitamente pela UNEB, Campus XVIII. O objetivo era entender como funcionava e verificar se era possível participar. Primeiramente conseguiu as informações por meio de uma conhecida, que atuou como suporte. A partir desse contato, mobilizou-se ainda mais, por telefone falou com a universidade e depois foi pessoalmente saber onde ficava a instituição, a fim de conhecê-la e, ao mesmo tempo, saber mais sobre o tal cursinho.

Ela participou do cursinho pré-vestibular Universidade Para Todos (UPT) durante cinco meses. Esse foi um entre outros suportes:

Tinha uma conhecida minha que já fazia UNEB, ela estudava aqui. Eu perguntei pra ela: “Tem algum cursinho pré-vestibular na UNEB?” Ela disse: “Tem, e é muito bom!” Aí liguei para cá. Perguntei e me informei. A pessoa que me atendeu disse que ia abrir inscrições e falou o mês. Aí eu vim aqui, porque eu queria. Perguntei o que era preciso, me disseram pra trazer o histórico. Aí eu providenciei logo tudo e fiquei me informando. Fiz a matrícula e fiz o cursinho por cinco meses. Foi muito bom! Fiz o ENEM também, duas vezes. Fui juntando, né? Um pouquinho daqui, com um pouquinho dali, fui me preparando para o vestibular. (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Laudinha, depois de superar seus próprios medos e insegurança e realizar inscrição no vestibular, para sua surpresa e alegria, encontrou seu nome na lista de aprovados/as do Curso de Letras Vernáculas, da UNEB, Campus X.

Como já tinha sido destacado anteriormente, Dita, Nena e Laudinha, se apropriando de suportes, em suas diversas formas, como destacado nas narrativas acima, foram as que mais explicitamente evidenciaram processos de mobilização, no sentido de garantir o acesso ao Ensino Superior.

O suporte operou não só nos casos anteriormente analisados, Ana também apontou como o apoio foi importante para que ela conseguisse ter acesso à universidade. Nesse caso, ela falou da relação com alguns/algumas professores/as. Destacou a influência que teve, sobretudo dos/as que estavam vivendo a experiência universitária.

Além desse incentivo, a entrevistada disse ter sido também estimulada por sua irmã, a referência da família, a mais velha, que, em tempos difíceis da vida familiar, conseguiu formar-se professora, por meio do curso de Magistério, a única a ter entrado no Ensino Superior, licenciada em História, na modalidade EaD. Essa, além de ser vista como referência, foi uma pessoa muito presente na vida de Ana. Na realidade, a entrevistada diz que essa irmã “pegou muito em seu pé”: “Ela ficava enchendo meu saco”.

Não só no caso de Ana, mas também em outras narrativas, apareceu o uso do ENEM como estratégia de preparação para o vestibular. Assim como nos demais casos, ela também foi influenciada pelo corpo docente da escola. Nesse caso, tais orientações partiram principalmente da professora de Sociologia.

A gente fez o ENEM para ter uma experiência, para saber como era o vestibular. A gente não entrou com a lógica de avaliação, não. Eles diziam: “Vocês se preparem porque o vestibular é idêntico, é a mesma coisinha de um vestibular”. Na realidade, a professora de Sociologia, que já não era mais nossa professora, ela pegou os papéis nos Correios e aí chegou e distribuiu lá na sala e disse: “Preencham e vão lá nos Correios se inscrever”. Era feito nos Correios, até então, acho que era para não pagar taxa, alguma coisa assim (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

O papel assumido por essa professora, bem como da família de Ana, no sentido de incentivá-la, não foi suficiente para que se aventurasse no vestibular. Todavia, além da provocação da parte da escola, sobretudo de alguns/algumas professores/as e colegas, sua irmã continuou, por anos, insistindo para que ela se inscrevesse no processo seletivo. O convencimento só veio ocorrer quando uma de suas cunhadas, funcionária do administrativo da UNEB, campus XVIII, conversou com ela.

Foi quando a irmã do meu esposo, ela trabalha na UNEB, no administrativo, conversando comigo, falou assim: “Moça, faça o vestibular na UNEB. Tem Turismo, Letras, tem História. Veja alguma coisa que você se identifique para você poder fazer, pra você continuar, não pare não!” Ela disse: “Olha, você é inteligente, você consegue entender as coisas direito” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Outra questão que a ajudou a tomar a decisão teve origem em uma pequena discussão familiar, quando sua mãe se referiu à sua irmã mais velha como a única a ter realizado seu sonho, o de ver suas filhas e filhos formadas/os. Segundo narrou, assim que a mãe disse isso, ela imediatamente pensou: “Eu vou entrar nesse negócio” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014). Disse que a partir desse momento foi ler sobre os cursos ofertados pela UNEB XVIII, e se identificou com o de História. Resolveu fazer sua inscrição, o que aconteceu no último dia previsto no edital.

Depois de algum tempo, da insistência da irmã, Ana decidiu participar do processo seletivo, como resultado, obteve a aprovação. É preciso dizer que a aprovação se deu unicamente com as leituras e os estudos realizados no período da formação básica. Segundo afirmou, não participou de cursos preparatórios antes de se aventurar no vestibular. Nota-se, nesse caso, o quanto os suportes, em suas mais distintas formas, operaram para que, enfim, ela se inscrevesse no processo seletivo da UNEB, Campus XVIII.

Áurea afirmou não ter se preparado para o vestibular. Diferentemente de Ana, jamais participou do ENEM. Além disso, de maneira semelhante a Nena, contou não saber da existência da UNEB em sua cidade. Disse

que concluiu o Ensino Médio sem ter a mínima noção de que havia uma universidade em sua cidade, onde era possível estudar sem que tivesse que pagar pelas mensalidades.

Para mim, toda universidade, ou pelo menos, eu não tinha o conhecimento que eu podia ter acesso a isso sem ter custo no meu bolso. Então, eu passei muito tempo sem esse conhecimento. Então, no dia em que eu fiquei sabendo que a UNEB, que era uma universidade que estava na minha região, que tinha uns cursos bons, porque também eu tinha que ver o curso que eu queria, porque eu sempre tive uma queda pra área da educação, e que não tinha custo... então, eu pedi para as meninas da secretaria de educação me avisarem quando as inscrições estivessem abertas (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

A entrevistada afirmou que em sua cidade ela não era a única a não saber da existência do Campus da UNEB. Segundo nos contou, na condição de vendedora autônoma, tem muitos contatos pela cidade e ao indagar outras pessoas sobre o assunto, pôde constatar isso. “Eu tenho até feito essas perguntas para algumas pessoas (se sabem da existência da UNEB), e a maioria passa pelo que passei, (não sabe)” (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Ao saber que as inscrições do vestibular estavam abertas, Áurea se inscreveu, mas “fiquei na enrola, acabei fazendo quase no segundo tempo. O prazo já estava acabando. Aí eu fiz a inscrição no dia agendado (último dia)” (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Em suas próprias palavras: “Não estudei. Não tive nada de preparação”. Diz ter ido “com a cara e a coragem”.

Aí eu fiz a inscrição. Não me preparei, sinceramente. Quando me passaram uns livros... Eles passam uns livros para estudar. Eu falei: “Meu pai, do céu!” A minha vida era tão corrida que não dava para encaixar o tempo daquelas leituras, que é uma necessidade que eu tenho até hoje na faculdade: encaixar esse tempo de leitura. E aí eu acabei, que nem os livros, a sugestão que deram, eu acabei não tendo tempo de ler. E foi, não estudei, não fiz cursinho, não fiz nada. Não tive como fazer nada, no meu caso, não (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Áurea, assim também como outros/as entrevistados/as, afirmou que a busca pelo ensino superior se deu na tentativa de alcançar um emprego diferente daquele que teve por toda a vida, de vendedora autônoma. Para ela, o diploma universitário poderia trazer essa garantia, além de uma renda melhor, a estabilidade que diz buscar. Segundo Zago (2012, p. 10), “[...] essa retomada dos estudos indica muito a própria ausência de perspectivas de trabalho do que uma decisão que situa os estudos como parte de um plano racional e conscientemente dirigido”. A autora ainda afirma que “o ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho [...]” (ZAGO, 2006, p. 231).

Entre os três representantes do sexo masculino, notamos também a presença do processo de mobilização, no sentido de alcançar o Ensino Superior. Regy foi o que demonstrou essa determinação com mais força. Ele foi o único dos três a buscar informações e participar de curso pré-vestibular.

Para Regy, pelo que narrou, cursar a universidade, de alguma forma, já fazia parte de seus ideais. Disse que, principalmente no decorrer do último ano da Educação Básica, passou, em companhia de colegas de turma, a pensar e a cogitar sobre o que iriam fazer no futuro. Nessas conversas, surgiu a discussão sobre o acesso à universidade.

O entrevistado afirmou que alguns fatores foram também importantes para que tomasse a decisão de enfrentar o processo seletivo, o vestibular. O fato de ter sido eleito o melhor aluno em Matemática, no terceiro ano do Ensino Médio, por exemplo, o encorajou de forma significativa.

Essa ideia de buscar sua inserção no Ensino Superior possuía relação direta com o que considerava importante para sua vida: “Eu acredito que era a chance de eu me qualificar profissionalmente. De me garantir um futuro. Tipo... Algo como ter um futuro promissor. De seguir um projeto de vida” (REGY, Nota de Campo, maio de 2015). Essa perspectiva sobre a possibilidade do acesso corrobora o que Zago (2006) identificou entre os sujeitos de sua pesquisa. Isto é, a universidade se coloca no horizonte das camadas populares como uma possibilidade de

galgar, econômica e socialmente, um futuro melhor. A busca pela inserção, dessa forma, adquire sentido.

A partir do momento em que decidiu entrar na academia, interessado e curioso, buscou saber mais sobre a UNEB, Campus X, e, por meio do site da instituição, passou a acompanhar as informações postadas. O objetivo era saber como se daria o processo seletivo. Sobre esse momento, que antecipa e o processo seletivo, Zago (2006, p. 230) nos alerta que “entre a decisão de prestar o vestibular e o momento de inscrição há um longo caminho a ser percorrido, acompanhado de um grande investimento pessoal, independentemente dos resultados escolares anteriores”.

Nessas buscas, descobriu que a instituição oferecia curso preparatório para o processo do vestibular, através do programa Universidade Para Todos (UPT). Matriculou-se no curso e, durante dois semestres, fez o trajeto de 120 km, todos os dias, ida e volta, de Alcobaça a Teixeira de Freitas, para participar do pré-vestibular. Foram tempos difíceis, porque dependia do ônibus disponibilizado pela prefeitura de sua cidade. Em determinado período, chegou a ficar sem frequentar o curso por falta de transporte. Assim ele narra fatos daquela época: “No período de maio a dezembro de 2010 estive frequentando o pré-vestibular. Em casa eu tentava estudar, mas sem o devido rigor. Eu lia, fazia alguns exercícios de Matemática. A dedicação só ocorreu, de fato, depois que comecei a participar do pré-vestibular” (REGY, Nota de Campo, maio de 2015).

Quanto a Dudu, esse afirmou que, desde o Ensino Médio, já tinha o propósito de que buscar o acesso ao Ensino Superior. Sua convicção era, de alguma forma, fortalecida pelos incentivos que recebia por parte de alguns professores/as, tanto durante o período dos anos finais do Ensino Fundamental, como do Ensino Médio. Afirmou que era recorrente ouvir comentários do tipo: “Corre atrás que você tem potencial” (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Convencido de que era preciso dar continuidade à sua trajetória escolar, buscou se preparar, a fim de enfrentar o processo seletivo. De certa forma, tinha consciência de que o Ensino Médio, principalmente, tinha deixado lacunas em sua formação. Em sua narrativa, afirmou: “A

gente nem livro tinha”. Diante de questões como essa, buscou apoio com pessoas que ele conhecia e sabia que poderiam contribuir. Fez contato com um professor, morador do bairro onde residia, a fim de solicitar orientação sobre como fazer sua inscrição no ENEM e como resposta obteve outra pergunta: “Olha, não é nem o caso de você se inscrever, mas você está preparado para fazer?” (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

O fato de saber que precisava se preparar mais para participar do processo seletivo não o impediu de, mesmo assim, realizar sua inscrição na edição do ENEM de 2009. Nesse momento, ainda cursava o último ano do Ensino Médio. Sua participação lhe garantiu uma vaga no curso de Matemática, mas a distância dificultou o acesso: “Mas não foi aqui (em Teixeira de Freitas), foi pelo SISU, em Eunápolis. Ficou muito distante para mim e para minha família”.

A conquista da vaga no IFBA de Eunápolis o fez pensar que sua entrada na UNEB, Campus X, localizada em sua cidade, poderia vir a se tornar realidade, principalmente porque seu objetivo, desde o início, era conquistar uma vaga em instituição pública: “Quando eu passei no curso de Matemática, do Instituto Federal da Bahia de Eunápolis, fiquei doidinho! Mas como é que ia fazer Matemática sem uma base? E tinha a distância também” (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015), cerca de 160 km.

Depois dessa experiência com o ENEM, Dudu participou de todas as edições, desde 2009, sem muito sucesso.

Dudu chegou a viver experiência em instituição privada no ano 2012. Na edição do exame nacional realizada no ano de 2013, conquistou, através do SISU, uma vaga no curso de Pedagogia do Campus X, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A aprovação o fez abandonar o curso que frequentava.

Na última edição que fiz, tentei aqui, só que eu já estava fazendo Pedagogia, foi quando eu recebi um SMS do MEC, que eu tinha, pelo SISU, conseguido vaga no curso de Pedagogia da UNEB. Para cursar Pedagogia eu tive que sair do emprego, mas não estava conseguindo pagar. Dessa vez eu consegui via FIES, e estou pagando o financiamento até hoje. Ao passar na UNEB, optei pela pública, mas ainda estou pagando. Não me arrependo

em ter vindo para cá, não. Aqui é muito puxado em termos de estudo (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

A conquista da vaga no curso da UNEB, Campus X, é um sinal claro de que ele estava certo quando decidiu continuar a busca pela inserção no Ensino Superior em universidade pública.

Roxo, como já foi destacado anteriormente, durante a escolarização básica, especificamente na segunda etapa do Fundamental e no Ensino Médio, devido ao sucesso nas Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), viveu algumas experiências que ele mesmo classificou como significativas para sua trajetória pessoal e acadêmica. Tais situações contribuíram para que ele acreditasse não haver necessidade de ter que se preparar para participar do vestibular, principalmente depois de ter sido aprovado no primeiro vestibular de Matemática na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na modalidade à distância, oferecido em sua cidade natal, em Itamaraju. O fato de seu nome estar entre os selecionados o deixou ainda mais confiante. Dessa forma, iniciou o curso esbanjando confiança. A sequência de conquistas, todas envolvendo Matemática, permitiu que ele tivesse a convicção de que realmente era “bom”.

Depois do primeiro semestre do curso, Roxo resolveu fazer outro vestibular em Matemática, dessa vez na UNEB, Campus X. Como tinha passado no vestibular da UFBA, disse: “Estava tão confiante que eu fui para festa antes. Não dormi à noite. Bebi e vim para cá direto (para a universidade), sem dormir a noite toda. Não passei no vestibular” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

No ano seguinte, depois de ser selecionado para trabalhar na UNEB através do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), resolveu, novamente, se inscrever para o vestibular dessa instituição. Dessa vez, caso fosse aprovado, poderia trabalhar e estudar na mesma instituição. Nessa oportunidade, conseguiu ficar entre os/as aprovados/as no vestibular de Matemática e mudou-se de vez para a cidade de Teixeira de Freitas.

Considerações finais

Nesse texto, nos esforçamos para apontar as condições com as quais as pessoas com experiência em EJA precisaram lidar para que pudessem garantir o acesso ao Ensino Superior em uma universidade pública.

Vale destacar a importância da contribuição dos/as professores/as da Educação Básica, sobretudo dos/as que atuavam no Ensino Médio. A forma com que contribuíram com os sujeitos entrevistados, no sentido de auxiliá-los quanto a apropriação de estratégias que os fizessem alcançar o Ensino Superior, foi fundamental para que o objetivo fosse, de fato, atingido. Sem as orientações dos/as referidos docentes, o caminho trilhado por cada egresso/a tenderia a ser muito mais complexo.

Por fim, os dados apontaram a importância da mobilização e de suportes, em suas diversas formas, para que o acesso aos cursos universitários ocorresse. Os quais se mostraram como elementos imprescindíveis para cada sujeito que resolveu se enveredar pela possibilidade de viver a experiência do Ensino Superior.

Referências

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, jan./abr. 2007.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

_____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramática del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisa. In: DAYRELL, Juarez et al. (Org.) *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 132-150.

_____. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32, p. 226-238, maio/ago. 2006.