

*I SEMINÁRIO REGIONAL
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
SERB - NORDESTE - 2022*

O papel do Nordeste para o desenvolvimento da educação brasileira

Organização

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto
Catarina Cerqueira de Freitas Santos
Nadia Pedrotti Drabach



Organização

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto
Catarina Cerqueira de Freitas Santos
Nadia Pedrotti Drabach

O papel do Nordeste para o desenvolvimento da Educação Brasileira



2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Seminário Regional da Educação Brasileira (1. :
2023 : Salvador, BA)

I SERB : Nordeste [livro eletrônico] : o papel do
Nordeste para o desenvolvimento da educação brasileira
/ organização Ana Paula de Oliveira Moraes Soto,
Catarina Cerqueira de Freitas Santos, Nadia Pedrotti
Drabach. -- 1. ed. -- Campinas, SP : CEDES, 2023.

PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-89262-06-4

1. Educação - Congressos I. Soto, Ana Paula de
Oliveira Moraes. II. Santos, Catarina Cerqueira de
Freitas. III. Drabach, Nadia Pedrotti. IV. Título.

23-165185 CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

COORDENAÇÃO GERAL DO I SERB-NE

Guilherme Arduini - CEDES
Luciana Marques - UFPE
Nadia Drabach - CEDES
Rodrigo Pereira - UFBA
Theresa Adrião - CEDES/UFBA

COMITÊ CIENTÍFICO

Nadia Drabach - CEDES
Sílvia Leite - UFBA
Andreia Ferreira - UFCG

PARECERISTAS

Alda Castro - UFRN
Ana Abranches - FUNDAJ
Ana Borba - UFPE
Eloisa Maia Vidal - UECE
Emília Peixoto - UESC
Gilneide Maria de Oliveira Lobo - UFRN
José Humberto Silva - UNEB
José Roberto Gomes Rodrigues - UNEB
Lanara Souza - UFBA
Luciana Leandro da Silva - UFCG
Maria do Socorro Soares - UFPI
Marlene Oliveira dos Santos - UFBA
Nanci Franco - UFBA
Paulo Cesar Marques de A. Santos - UPE
Severino Vilar de Albuquerque - UFMA
Verônica Domingues - UFBA

AUTORIA INTELECTUAL

A produção exposta neste e-book é de inteira responsabilidade dos(as) autores(as), incluindo forma e conteúdo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
--------------------------	----------

PARTE I

A EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO ESSE DIREITO NA REGIÃO NORDESTE

A OFENSIVA ANTIGÊNERO E OS IMPACTOS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
--	-----------

Marciano Antonio da Silva

Filipe Antonio Ferreira da Silva

Allene Carvalho Lage

EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA	22
---	-----------

Stephanie Santana Oliveira

Emilia Peixoto Vieira

Roziane Aguiar dos Santos

O ABECÊ NORDESTINO E O ENSINO DAS LETRAS DO ALFABETO NA BAHIA	32
--	-----------

Liane Castro de Araujo

A EVOLUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PRIVADAS E A PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MG.....	42
---	-----------

Thayane Lopes de Freitas

Terezinha Duarte Vieira

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA	53
---	-----------

Emilia Peixoto Vieira

Andréia Ferreira da Silva

PARTE 2

ENSINO FUNDAMENTAL: ALTERNATIVAS E PERSPECTIVAS NA REGIÃO NORDESTE

FINANCIAMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES ACERCA DA EQUIDADE VERTICAL E DO CUSTO ALUNO QUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	64
---	-----------

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto

Ellen Cristina Ceccon

PNLD LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: REFLEXÕES À LUZ DA PEDAGOGIA FREIRIANA	74
Abraão Vitoriano de Sousa	
Ericles Souza Alves	
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves	

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO NORDESTE: REALIDADE E DESAFIOS.....	83
Andréia Ferreira da Silva	
Melânia Mendonça Rodrigues	

PARTE 3
ENSINO MÉDIO : CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO NORDESTE

ACCOUNTABILITY NO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO NORDESTE: UM ESTUDO EM REDE	94
Ana Lúcia Felix dos Santos	
Eloísa Maia Vidal	

PARTE 4
ENSINO SUPERIOR: CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO NORDESTE

INTERFACES DA EDUCAÇÃO E DA IDENTIDADE DE LÉSBICAS DO COLETIVO LGBT+ LUTAS E CORES DO AGRESTE PERNAMBUCANO	103
Filipe Antonio Ferreira da Silva	
Allene Carvalho Lage	

A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA DIANTE DOS DISCURSOS DE ÓDIO	114
Cleonilton da Silva Souza	

ESTUDO SOBRE COLONIALIDADE DO SER, ANGÚSTIA E LGBTFOBIA COM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM FÍSICA DE UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL.....	124
Márcio Rubens de Oliveira	
Allene Carvalho Lage	

POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	137
Maria Clara Rêgo Tenório de Albuquerque	
Nanci Helena Rebouças Franco	

SOBRE AS ORGANIZADORAS	148
-------------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Este livro digital é composto pelo conjunto de trabalhos completos apresentados para discussão durante o I **Seminário Regional da Educação Brasileira - Nordeste (SERB-NE)**, realizado entre 27 e 29 de novembro de 2022, na Universidade Federal da Bahia.

O I SERB-NE foi um dos primeiros eventos presenciais após o atenuamento das restrições e sofrimentos decorrentes da pandemia da Covid-19 em nossa Região. A situação favoreceu o encontro de pesquisadores/as, docentes e estudantes para o qual contou com a parceria institucional do Programa de Pós-graduação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) além do apoio de 07 diferentes PPGE da região Nordeste, os quais subsidiaram a vinda de pesquisadores convidado/as e de estudantes viabilizando o Evento.

Seu objetivo geral foi pensar a educação acionando problemáticas específicas da Região Nordeste, ao mesmo tempo em que buscou ampliar a capilaridade e a interação geracional nas e das atividades propostas pelo CENTRO de ESTUDOS EDUCAÇÃO e SOCIEDADE (CEDES), cujo papel, na construção da educação pública brasileira como um direito, é nacionalmente reconhecido.

Nesta primeira edição do SERB-NE, os trabalhos apresentados associaram-se a quatro eixos, correspondendo às etapas de escolaridade que compõem o sistema educacional brasileiro: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior. Entretanto, as temáticas e abordagens conferiram especificidades no tratamento desses temas na medida em que selecionaram elementos de contextos, de relações e dos territórios que constituem o nordeste brasileiro.

Este E-book é, por fim, um diverso e qualificado emaranhado de produções propostas por pesquisadores e pesquisadoras, que se encontram em momentos distintos das respectivas trajetórias acadêmicas, e selecionadas após leitura criteriosa de pareceristas que colaboraram com esta iniciativa.

O livro é organizado em quatro partes. A primeira, A EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO ESSE DIREITO NA REGIÃO NORDESTE, é integrada por 05 trabalhos. Um deles analisa um tema associado à desigualdade: A OFENSIVA ANTIGÊNERO E OS IMPACTOS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, escrito por Marciano Antonio da Silva; Filipe Antonio Ferreira da Silva e Allene Carvalho Lage. Já os desafios resultantes de características

dos territórios em que a educação escolar para os pequenos opera foi objeto dos trabalhos de Stephanie Santana Oliveira; Emilia Peixoto Vieira e Roziane Aguiar dos Santos - EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA; Emilia Peixoto Vieira e Andréia Ferreira da Silva - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA e de Thayane Lopes de Freitas e Terezinha Duarte Vieira - A EVOLUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PRIVADAS E A PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MG. O último artigo intitula-se O ABECÊ NORDESTINO E O ENSINO DAS LETRAS DO ALFABETO NA BAHIA e foi elaborado por Liane Castro de Araujo.

O ENSINO FUNDAMENTAL: ALTERNATIVAS E PERSPECTIVAS NA REGIÃO NORDESTE é o tema da segunda parte deste Livro, integrada pelos trabalhos de Ana Paula de Oliveira Moraes Soto e Ellen Cristina Ceccon - FINANCIAMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES ACERCA DA EQUIDADE VERTICAL E DO CUSTO ALUNO QUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA; de Andréia Ferreira da Silva e Melânia Mendonça Rodrigues - ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO NORDESTE: REALIDADE E DESAFIOS e de Abraão Vitoriano de Sousa; Ericles Souza Alves e Fábíola Mônica da Silva Gonçalves, intitulado PNLD LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: REFLEXÕES À LUZ DA PEDAGOGIA FREIRIANA.

A Terceira Parte - ENSINO MÉDIO : CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO NORDESTE - é composta pelo artigo *ACCOUNTABILITY* NO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO NORDESTE: UM ESTUDO EM REDE de autoria de Ana Lúcia Felix dos Santos e Eloísa Maia Vidal.

A última parte - ENSINO SUPERIOR: CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO NORDESTE - é composto por 03 trabalhos que priorizam as reflexões sobre formas de discriminação presentes no ensino superior da região. O primeiro, INTERFACES DA EDUCAÇÃO E DA IDENTIDADE DE LÉSBICAS DO COLETIVO LGBT+ LUTAS E CORES DO AGRESTE PERNAMBUCANO tem Filipe Antonio Ferreira da Silva e Allene Carvalho Lage como autores. Preocupação semelhante àquela está presente no trabalho ESTUDO SOBRE COLONIALIDADE DO SER, ANGÚSTIA E LGBTFOBIA COM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM FÍSICA DE UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL de Márcio

Rubens de Oliveira e Allene Carvalho Lage. A seção é complementada pelo trabalho A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA DIANTE DOS DISCURSOS DE ÓDIO de Cleonilton da Silva Souza e finalizada pelo estudo de Maria Clara Rêgo Tenório de Albuquerque e Nanci Helena Rebouças Franco denominado POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Além da divulgação de estudos e reflexões de docentes e estudantes, esperamos colaborar com o intercâmbio de análises que auxiliem na trama analítica que sustente a tela da defesa da educação como direito humano. Boa leitura!

Theresa Adrião
CEDES/Profa Visitante UFBA

PARTE 1
A EDUCAÇÃO INFANTIL:
DISCUTINDO ESSE DIREITO NA REGIÃO
NORDESTE

A OFENSIVA ANTIGÊNERO E OS IMPACTOS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marciano Antonio da Silva - UFPE/PPGEDUC

Filipe Antonio Ferreira da Silva - UFPE/PPGE

Allene Carvalho Lage - UFPE/PPGEDUC

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, temos observado o crescimento de pesquisas que versam sobre temas como gênero(s), sexualidade(s), feminismo(s), masculinidade(s), dentre outras questões dissidentes (SILVA, 2020; FELIPE, 2006; LOURO, 1997; 1999). Estes estudos, por sua vez, não apenas ampliam o campo da produção científica, como também evidenciam uma melhor compreensão em torno das violências, subalternidades e opressões que durante muito tempo ficaram ausentes de um olhar epistêmico.

Convém, todavia, destacar que o alargamento desse debate ocorre em todas as instâncias da sociedade, não apenas nos ambientes acadêmicos, possibilitando avanços no campo dos direitos civis e sexuais. Ainda assim, precisamos ressaltar que essas conquistas não surgem necessariamente enquanto uma atenção do poder público, mas, são fruto das lutas e reivindicações protagonizadas pelos grupos que historicamente ocuparam as margens da sociedade e das políticas públicas.

Simultaneamente, na contramão desse processo, verificamos o surgimento de movimentos liderados por segmentos de ordem religiosa e grupos neoconservadores que buscam inibir e/ou reter tais avanços. Intitulado por pesquisadores/as (JUNQUEIRA, 2019; PRADO; CORRÊA, 2018; MISKOLCI, 2018; MISKOLCI; CAMPANA, 2017) de ofensiva antigênero, esses movimentos têm deturpado as pautas dissidentes e promovido uma série de inverdades em torno dessas questões, ocasionando um pânico moral.

Tal ofensiva, tem impactado diretamente no campo dos direitos civis e sexuais desses grupos, uma vez que prevê a manutenção dos sistemas de opressão que durante muito tempo se encarregaram de construir hierarquias e desigualdades na esfera social. Desde então, uma série de ataques tem sido proferidos aqueles/as que fogem dos padrões hegemônicos de gênero, visto que a ofensiva se encontra fincada numa lógica

heteronormativa, onde a heterossexualidade é concebida enquanto única possibilidade de expressão sexual.

Na confluência desses acontecimentos, observamos uma maior concentração desses grupos reacionários em torno das pautas educacionais, haja vista a importância que esse campo ocupa na desconstrução dos binarismos, violências e hierarquias de gênero. De certo, a ofensiva tem ocasionado um pânico moral, seja através de movimentos como ideologia de gênero, Escola sem Partido, Movimento Brasil Livre (MBL), ou mesmo, a partir da produção de *fake news*.

Dentre as consequências evidenciadas para o campo da educação, sinalizamos para os tensionamentos que a ofensiva antigênero tem provocado em torno do exercício de professores homens que atuam no contexto da Educação Infantil. Isto porque, esse campo profissional se encontra assentado dentro dos binarismos de gênero, onde observamos uma predominância feminina em torno da educação das crianças.

Na contramão desse processo, os professores homens são concebidos a partir de uma visão de masculinidade hegemônica¹, onde são caracterizados a partir de uma série de estereótipos que os colocam numa condição de arbitrariedade, insensibilidade e/ou agressividade. Desse modo, constitui-se um imaginário no qual esses profissionais não seriam adequados para o trabalho com crianças, uma vez que o patriarcado delegou apenas às mulheres as atividades na arena do cuidar.

Neste sentido, vislumbrando ampliar uma compreensão em torno desse campo profissional, tomamos enquanto objetivo geral do nosso estudo compreender os impactos que a ofensiva antigênero tem provocado em torno do exercício de professores homens que atuam no contexto da Educação Infantil. No que se refere aos objetivos específicos temos: (i) identificar os impactos evidenciados pela ofensiva antigênero para o exercício de professores homens; (ii) discutir as principais questões que atravessam a atuação de professores homens na Educação Infantil.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Objetivando alargar uma compreensão em torno dos impactos evidenciados pela ofensiva antigênero em torno do exercício de professores homens na Educação Infantil,

¹ A masculinidade hegemônica pode ser compreendida na condição de um padrão normativo determinado para os homens pelo projeto patriarcal. Connell e Messerschmidt (2013) defendem que “[...] apenas uma maioria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

tomamos as orientações da pesquisa qualitativa enquanto abordagem do nosso estudo, haja vista o seu potencial no processo de exploração e análise do fenômeno estudado. Nessa imersão, Gergen e Gergen (2006, p. 367) defendem que essa abordagem “[...] proporciona algumas das mais ricas e compensadoras explorações disponíveis na ciência social contemporânea”.

Seguindo este viés, nosso estudo assume um caráter bibliográfico, pois partimos das produções científicas que versam acerca de questões como a docência na Educação Infantil, o exercício de professores homens, a ofensiva antigênero, dentre outros temas afins. Segundo Gil (2008, p. 50) esses estudos apresentam inúmeras vantagens ao/a pesquisador/a, pois permitem “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p.50).

Durante o processo de análise dos dados, utilizamos inicialmente a técnica da pesquisa exploratória, visto que permite ao/a pesquisador/a “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2013, p. 123). Num segundo momento, partimos da pesquisa explicativa, a qual possibilita não apenas registrar, mas também analisar o fenômeno estudado, identificando suas causas (SEVERINO, 2013).

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 A ofensiva antigênero e as tentativas de retrocesso no campo da educação: o que está em disputa?

Situada num panorama transnacional (JUNQUEIRA, 2019; PRADO; CORRÊA, 2018; MISKOLCI, 2018; MISKOLCI; CAMPANA, 2017), a ofensiva antigênero tem se caracterizado enquanto um movimento de caráter religioso e neoconservador que busca reter avanços no campo dos direitos civis e sexuais. De acordo com Junqueira (2019, p. 1-2), podemos concebê-la enquanto uma invenção da igreja católica “[...] que emergiu sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000”.

No que se refere ao Brasil, fica evidente um perfil católico-evangélico da ofensiva, mas também é possível constatar a colaboração de “[...] outras vozes religiosas como kardecistas e judeus de direita e de setores seculares, como os ditos liberais do Movimento Brasil Livre (MBL), juristas, médicos/as, professoras/es e políticos que não são necessariamente religiosos” (PRADO; CORRÊA, 2018, p. 445). De certo, estes grupos buscam descredibilizar as conquistas alcançadas nos últimos tempos, sob o

pretexto de uma suposta defesa da família e dos valores cristãos. Segundo Junqueira (2019, p. 17),

[...] a ofensiva promove a disseminação de representações sintonizadas com seus propósitos e visões de mundo, permitindo que seu discurso reacionário ganhe ulteriormente terreno e, ao sabor do investimento no pânico moral, favoreça processos de recrutamento, aliciamento, adesão ou captura.

Conforme aponta o referido autor, há um investimento no pânico moral, onde os moralistas deturpam o pensamento crítico de gênero, ocasionando desinformação, inverdades, além de uma produção intensa de *fake news*. Por outro lado, percebemos que a propagação desses discursos reacionários têm impactado diretamente na vida daqueles/as que durante muito tempo estiveram às margens da sociedade e das políticas públicas, uma vez que prevê a manutenção dos arranjos desiguais de gênero.

É visível que a ofensiva tem ocasionado um panorama de medo em diversas instâncias da sociedade civil, ao mesmo tempo em que se encarrega de implantar um projeto neoconservador de sociedade. Ao observar esse fenômeno, Miskolci (2018, s. p.) sinaliza para as tentativas de retrocessos que vem sendo empreendidas por esses dispositivos, onde movimentos como a dita “ideologia de gênero” se consolidam enquanto o primeiro grande retrocesso no campo da cidadania, desde a implantação da Constituição de 1988.

Imerso nesse cenário, percebemos uma maior concentração desses setores conservadores em torno do campo da educação, onde movimentos como a “ideologia de gênero”, Escola sem Partido, buscam reter os avanços obtidos a partir das discussões sobre gênero e diversidade nesses espaços. Dentro desse contexto, Miskolci (2018) chama atenção para o movimento que culminou na censura ao termo gênero e afins nos planos educacionais, pois entende que não se trata de uma

[...] mera questão semântica, mas ação deliberada de impedir o aprendizado de meios para a demanda de igualdade e autonomia por parte de mulheres, assim como o de direitos fundamentais como segurança e respeito à própria vida no caso de homossexuais, pessoas trans, entre outrxs. (MISKOLCI, 2018, s.p.).

Na medida em que esses grupos neoconservadores consolidam suas articulações na esfera social e política, não apenas buscam reter as conquistas alcançadas a partir das lutas e reivindicações protagonizadas por mulheres, pessoas LGBTQ+, dentre outros sujeitos dissidentes, mas também objetivam impor um patamar de silenciamento em

torno das suas vozes, negando suas existências. Isto porque, o projeto neoconservador se encontra fincado num modelo de heteronormatividade que considera a heterossexualidade enquanto o padrão natural, legítimo.

O desdobramento desses arranjos representa um retrocesso para o campo educacional, visto que as instituições de ensino retomam às ações distintivas que historicamente se encarregaram de produzir diferenciações, distinções e produção de desigualdades entre os corpos masculinos e femininos que ocupam esse espaço (LOURO, 1997).

3.2 Atravessamentos de gênero no exercício de professores homens na Educação Infantil

É nítido que as instituições de ensino, assim como outras instâncias da sociedade, se encontram atravessadas pelas construções socioculturais de gênero (LOURO, 1997), onde muitas vezes (re)produzem em seu interior discursos e práticas que culminam diretamente para manutenção das hierarquias e/ou desigualdades. Dentro desse quadro, podemos constatar uma série de violências e ordenamentos nesses espaços, os quais se encontram fundamentados num projeto hegemônico de sociedade.

No que concerne ao contexto da Educação Infantil, percebemos uma incidência maior das questões de gênero, uma vez que a docência nessa etapa da Educação Básica “[...] nasceu e manteve-se como atividade que liga a “natureza” da mulher (seu “instinto protetor”) à “natureza” da criança (ser desprotegido)” (SAPAROLLI, 1998, p. 11). Desde então, diferentes sentidos vêm associando esse campo profissional ao trabalho feminino, tendo em vista que o patriarcado determinou às mulheres funções como o cuidado e a educação das crianças.

Esses fatos, por sua vez, contribuíram diretamente para a existência de uma rejeição em torno do exercício de professores homens, dado que esses sujeitos foram concebidos enquanto profissionais inaptos para o trabalho nessa etapa de ensino. Desta ótica, diversos/as pesquisadores/as (SILVA, 2020; SAYÃO, 2005; CARVALHO, 1999; SAPAROLLI, 1998) atentam para a existência de uma série de estranhamentos, rejeições e/ou preconceitos em torno da atuação desses sujeitos.

Ao mesmo tempo em que observamos os atravessamentos de gênero que vão se constituindo em torno desse campo profissional, percebemos também a manutenção de uma concepção de masculinidade hegemônica, onde os homens são concebidos

enquanto figuras viris, fortes, sendo incapazes de ocupar espaços que se distanciem desses princípios. Partindo desses pressupostos, Carvalho (1999) destaca que

Trata-se de pessoas do sexo masculino, lidando quotidianamente com expectativas, conceitos e tarefas culturalmente associados à feminilidade e que, uma vez que a estreita correlação entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens também é um pressuposto estabelecido, são igualmente expectativas, conceitos e tarefas estreitamente associados às mulheres. (CARVALHO, 1999, p. 5).

Diante disso, poder-se-ia afirmar que a docência na Educação Infantil se encontra demarcada por estruturas binárias, onde finca-se uma concepção essencialista em torno do exercício dos/as professores/as. Com base nisso, Silva (2020, p. 105) destaca que “[...] foram estruturados um conjunto de mecanismos de regulação, fiscalização e perpetuação dessa ordem, vislumbrando a garantia dos modelos naturalizados para esse campo profissional, mas também, a manutenção dos princípios patriarcais”.

Não há dúvida de que a manutenção desses modelos dicotômicos e binários de gênero contribuem diretamente para permanência dos quadros de desigualdades que historicamente regeram as estruturas sociais, uma vez que subdivide a arena social de acordo com as concepções que foram engendradas para homens e mulheres na sociedade. Sob este viés, percebemos que “[...] homens, da mesma maneira que as mulheres, estão imersos em códigos culturais que tentam determinar maneiras de viverem sua masculinidade.” (SAYÃO, 2005, p. 216).

3.3 O pânico moral em torno do exercício de professores homens na Educação Infantil: tensionamentos a partir da ofensiva antigênero

A existência de tensionamentos em torno do exercício de professores homens na Educação Infantil não se configura enquanto um fato recente, diversas pesquisas sinalizam para esses arranjos (SILVA, 2020; SAYÃO, 2005; CARVALHO, 1999; SAPAROLLI, 1998). Ainda assim, percebemos que esses engendramentos têm sido potencializados a partir das ações promovidas pelo movimento religioso e neoconservador intitulado ofensiva antigênero.

Conforme já mencionado anteriormente, a ofensiva tem ocasionando diversas problemáticas sociais, uma vez que não reconhece arranjos que fogem dos padrões hegemônicos de gênero, como no caso da docência masculina na Educação Infantil. Com isso, os professores homens vêm sofrendo uma série de estranhamentos,

estereótipos ou mesmo preconceitos, haja vista que não se encaixam nos modelos pré-determinados para esse espaço. Junqueira (2019, p. 16) destaca que

Ao investir no potencial de mobilização da ordem moral, tal projeto de poder tem se mostrado capaz de agregar diferentes atores, instituições e forças sociais, segundo conjunções variadas e peculiares de interesses, táticas e condições. Redes de protagonistas e aliados, munidos de uma retórica meticulosamente urdida e suficientemente plástica para operar com eficácia em variados contextos, engajam-se com a intencionalidade de persuadir e arregimentar contingentes expressivos, em pugnas cadenciadas ao ritmo do cultivo de pânico moral, controles ideológicos, censuras, incompreensões, inseguranças, temores, alarmes, intransigências, ódios, estigmatizações e negações de direitos.

Mediante esses apontamentos realizados por Junqueira (2019), percebemos que ao (re) produzir discursos em torno de uma suposta defesa da “família tradicional”, estes grupos buscam expandir suas concepções hegemônicas de gênero, onde o padrão de heterossexualidade é tido enquanto o modelo de família ideal. Para além, buscam inibir e/ou proibir a reconfiguração de espaços que historicamente estiveram dentro dos arranjos tidos enquanto normais, corretos, como a docência na Educação Infantil.

Sob este viés, desde que observamos a atuação desse projeto em torno das pautas educacionais, podemos constatar inúmeros ataques e tentativas de retrocessos nesse território, onde fica visível a elaboração de estratégias que buscam impedir a continuidade desses avanços. Esse movimento pode ser constatado a partir de dispositivos como o projeto de lei Nº 1174, de 2019, de autoria das então deputadas estaduais Janaína Paschoal, Letícia Aguiar e Valeria Bolsonaro (Partido Social Liberal - São Paulo — PSL-SP). Segundo o documento texto base do projeto

Artigo 1º - Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Artigo 2º - As atividades pedagógicas e aquelas que não impliquem cuidado íntimo com as crianças poderão ser desempenhadas por profissionais de ambos os sexos.

Artigo 3º -. Os profissionais do sexo masculino que, na data da publicação desta lei, forem responsáveis pelos cuidados íntimos com as crianças serão reaproveitados em outras atividades compatíveis com o cargo que ocupam, sem sofrer prejuízos em sua remuneração. (SÃO PAULO, 2019).

Com base no respectivo trecho do projeto de lei, notamos a existência de uma má compreensão em torno do trabalho pedagógico desenvolvido por professores homens, onde esses profissionais são considerados enquanto um perigo para o trabalho com as crianças. Acreditamos que essa ação reitera uma série de estereótipos e

estigmas, pois potencializa a continuidade de uma visão machista em torno dos professores homens, tendo em vista que estes são concebidos enquanto inaptos para algumas funções dentro das instituições de Educação Infantil.

Por outro lado, percebemos que a (re)produção desse pensamento coloca os professores homens numa condição de potenciais abusadores, já que esses sujeitos seriam considerados inadequados para desenvolver algumas atividades na Educação Infantil, como os cuidados íntimos, por exemplo. Ao mesmo tempo, considera que esses profissionais teriam desejos sexuais incontrolláveis, podendo então, representar um perigo para o trabalho com as crianças.

Partindo dessa premissa, ao analisar esses arranjos, Felipe (2006) constatou que esses fatos têm alterado o comportamento dos professores homens, pois é gerado uma certa desconfiança em torno da atuação desses profissionais. Ainda segundo a autora,

Tal situação tem levado muitos profissionais, no campo da educação, por exemplo, a mudarem seus comportamentos frente às crianças, para não serem confundidos com pedófilos. Refiro-me aos homens que trabalham com educação infantil (0 a 6 anos) que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas – especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seus colos. As próprias manifestações de afeto e interesse de homens por crianças pequenas podem ser vistas, nos dias de hoje, com certa desconfiança. (FELIPE, 2006, p. 214).

As questões pontuadas por Felipe (2006), sinalizam para as interferências que esses movimentos têm acarretado no trabalho pedagógico desenvolvido por esses profissionais, visto que é criado um processo de vigilância e/ou desconfiança em torno desses sujeitos. Esses fatos também foram constatados a partir de uma pesquisa realizada por Silva (2020) no Agreste de Pernambuco, onde o autor chama atenção para as consequências engendradas em torno desses profissionais. De acordo com Silva (2020, p. 182-183),

[...] os professores homens são caracterizados a partir do cruzamento de dois estigmas, ora podendo ser representado a partir da figura do homossexual, ora através do rótulo do abusador, do pedófilo. Essas reverberações que se circunscrevem em torno dos professores homens, não apenas buscam descredibilizar sua atuação em torno das atividades de cuidado e educação com as crianças, mas também tem como objetivo punir esses sujeitos diante da quebra de normatização delegada para esse espaço e, principalmente, para essa atividade profissional.

Conforme menciona Silva (2020), fica evidente o processo de vigilância que cerca esses profissionais, bem como uma desconfiança em torno da sua orientação

sexual, onde esse sujeito é quase sempre caracterizado enquanto um possível homossexual, já que não se enquadra dentro dos padrões hegemônicos de gênero. Não há dúvidas de que esses arranjos ocasionam sérias punições em torno da atuação desses profissionais, já que não existe um reconhecimento em torno do seu trabalho, mas, uma evidente tentativa de descredibilização em torno deste.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Situar as questões empreendidas pela ofensiva antigênero no campo da educação, consiste num movimento necessário para que venhamos compreender os principais mecanismos utilizados pelos grupos reacionários em torno das pautas educacionais. Dentro desse quadro, destacamos alguns impasses que atravessam as instituições de Educação Infantil, mais especificamente, o exercício de professores homens nesses espaços, uma vez que esse campo profissional se encontra fincado na manutenção dos binarismos de gênero.

Partindo desse viés, tomamos como objetivo central do nosso estudo compreender os principais impactos ocasionados pela ofensiva antigênero em torno do exercício de professores homens na Educação Infantil, dada a existência de discursos que naturalizaram esse campo profissional enquanto feminino. Assim, vislumbrando alcançar nossos propósitos, tomamos como base produções científicas que investigaram os tensionamentos, contrariedades, mas também as subversões que se fazem possíveis nesse território.

Diante disso, observamos que a ofensiva antigênero tem potencializado a manutenção dos discursos e práticas que reforçam estereótipos, estigmas e preconceitos em torno da atuação dos professores homens, criando um cenário de medo e pânico moral em torno desses profissionais. Na mesma medida, contribui para (re)produção de uma série de arquétipos, onde esses profissionais seguem sendo concebidos a partir de um modelo de masculinidade hegemônica.

Com isso, entendemos que se faz urgente mobilizar estratégias que permitam desconstruir o imaginário que se encontram enviesadas em um pânico moral em torno desses profissionais, de modo que venhamos constituir outras representações em torno dos professores homens que atuam nesses espaços. Esse fato, por sua vez, abrirá um leque de possibilidades para que outros profissionais possam adentrar esse território e reconfigurar/desestruturar essas relações dicotômicas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: FAPESP, 1999.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**: Bauru, v. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006.

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

JUNQUEIRA, R. D. Ideologia de gênero: Uma ofensiva reacionária transnacional. **Tempo e Presença Digital** (online) v. 3. p. 1-22, 2019. Disponível em: https://www.koinonia.org.br/tpdigital/uploads/Ideologia-de-Genero-KN_out_2018.pdf Acesso em: 10 nov. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cad. Pagu**, n.53, Campinas, Epub, 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.

PRADO, Marco Aurélio Maximo; CORRÊA, Sonia. “Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero”. **Rev. Psicol. Polít**, v. 18, n. 43, 2018.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei n.º 1.174, de 2019**. Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa de São Paulo, Secretaria Geral Parlamentar, Sistema de Processo Legislativo, [2019]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SAPAROLLI, Eliana. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantil. **Psicologia da Educação**, n. 6, p. 107-125, jan./jun. 1998.

SAYÃO, Débora Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Marciano Antonio da. **Professora sim. Professor também. Tio jamais**: Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto na educação infantil na região Agreste de Pernambuco. 2020. 244 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 244.

EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA

Stephanie Santana Oliveira - UESC
Emilia Peixoto Vieira - UESC
Roziane Aguiar dos Santos -
Prefeitura Municipal de Itajú do Colônia

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta reflexões sobre a Educação Infantil do/no Campo no Território² de Identidade Litoral Sul da Bahia, a partir de uma pesquisa³ em andamento “A Educação Infantil do/no Campo: da gestão à organização do trabalho pedagógico nas redes municipais de educação situadas na região Sul da Bahia”, realizada pelo Grupo de Pesquisa Gestão e Políticas Educacionais (PPEGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

A pesquisa envolve 27 municípios e subsidia várias pesquisas do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE/UESC, de estudantes de Iniciação Científica, Extensão e trabalhos de conclusão de curso de estudantes da Pedagogia, além de produções de diversos artigos, capítulos de livros e textos para congressos, eventos e participação em mesas de eventos.

A Educação Infantil do/no Campo (EIC) vem se constituindo como área de pesquisa e de lutas que tem no direito à Educação Infantil das crianças que residem nos diversos territórios rurais do Brasil seu principal foco, bem como questões que envolvem o direito aos seus modos de vida e à igualdade de oportunidades frente às desigualdades estruturais que assolam diversos estratos da população brasileira

² De acordo com Farias e Vieira (2020, p. 5), “A Regionalização de Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007, constituídos a partir da especificidade de cada região. Foi reconhecida pelo governo da Bahia, com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões (SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2018). É conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial”. O Território de Identidade do Litoral Sul - BA abrange uma área de 14.736,20 Km² e é composto por 27 municípios, com limites extremos em Marauá ao norte e Canavieiras ao sul.

³ Esta pesquisa é financiada pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

camponesa. Dentre essas desigualdades está o acesso e a oferta de Educação Infantil para crianças de 0 até 6 anos.

A pesquisa nacional realizada por Barbosa *et al.* (2012) indicou expressiva desigualdade e violação de direitos pelo baixíssimo percentual de creches presentes nos territórios rurais do país, na oferta de pré-escola atrelada aos anos iniciais do Ensino Fundamental e pela ausência de infraestrutura específica para atender bebês e crianças pequenas. A incorporação dos modos de vida das famílias das crianças do campo às práticas pedagógicas realizadas (BRASIL, 2009), pelo acesso à Educação Infantil, constitui compromisso constitucional e direito de todas as crianças brasileiras, em qualquer parte do território nacional.

Tratar de Educação Infantil é tratar de infâncias, de crianças reconhecidas como sujeitos de saberes da sua própria história, assim como sujeitos de necessidades e cuidados, com traços específicos e entrelaçados, “[...] marcadas pelos contextos socioculturais onde estão inseridas”, situadas “[...] socioespacial, política, e simbolicamente” (AMES, 2013, p. 390).

A Educação Infantil vem se constituindo no país como uma área de saberes próprios, em diálogo com áreas correlacionadas à educação. Quando se trata da Educação Infantil do/no Campo (EIC), “é uma política ainda em construção, conceituação que precisa ser melhor qualificada e debatida não apenas nos movimentos sociais, como em estudos e pesquisas científicas no âmbito da academia” (GONÇALVES, 2013, p. 49).

Assim, este estudo se justifica, porque a Educação Infantil, etapa educacional marcada pelas lutas dos movimentos sociais e das famílias nas últimas décadas, ganha, no meio acadêmico e sociopolítico, uma visibilidade, antes obstruída. Sua importância tem sido foco de variadas pesquisas nacionais e internacionais. Entretanto, há ainda que se discutir com mais profundidade, as diversas infâncias, crianças e Educação Infantil voltadas para o campo, que necessita, com urgência, de mais pesquisas que qualifiquem esse debate.

A investigação se orienta em duas direções articuladas: analisar pesquisas, estudos e produções acadêmicas, entre 2008 e 2019, a respeito da Educação Infantil do/no Campo, por meio de levantamento bibliográfico (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014) em várias bases de dados: *Scielo*; Dissertações e Teses da CAPES, grupos de pesquisa CNPq, plataforma lattes, ANPEd, ANFOPE, MIEIB. O recorte temporal se justifica pela vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) –, criado em 2006 e regulamentado em 2007, pela Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007) e; analisar a oferta e acesso à Educação Infantil do/no Campo nos municípios do Território Identidade Litoral Sul da Bahia, problematizando em relação à efetividade de políticas públicas educacionais municipais para as crianças do campo – ribeirinhas, caiçaras, quilombolas, assentadas e acampadas da reforma agrária –, a fim de entender o que tem sido ofertado, pelo Estado, no sentido *stricto sensu* (GRAMSCI, 1989).

Optamos por utilizar Educação Infantil do/no Campo como compreende os movimentos sociais do campo. Caldart (2005, p. 26) explica, “Do: O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades; No: O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”. Assim, a educação do campo não valoriza apenas o lugar, mas seus sujeitos e suas práticas.

O texto está organizado, além desta introdução, em duas partes. Na primeira parte, apresentamos a opção metodológica do trabalho e os procedimentos da pesquisa adotados na coleta de dados. Na segunda, apresentamos resultados e análise de dados selecionados da pesquisa considerando os limites e objetivos do presente texto. Em seguida, tecemos algumas considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para atender aos objetivos da pesquisa, o estudo é guiado por uma abordagem crítica e da totalidade da realidade, levando-nos a compreender tanto o universal e o particular quanto a relação entre o todo e a parte (todo/parte) (CURY, 1986), situando o objeto em estudo no contexto social, político e socioeconômico mais amplo, bem como no conjunto das políticas implementadas.

No contexto do Território, conforme Alves (2003, p. 34), “[...] sob esse aspecto, ao pesquisador das temáticas regionais cabe desvelar como a forma singular, que se expressa no seu objeto, realiza o movimento pertinente ao universal e como, para cada objeto investigado, se dá a mediação do nacional”, permitindo entender como as políticas nacionais se manifestam nas cidades pequenas, problematizando de que maneira essas políticas são implantadas nos contextos municipais.

Na primeira etapa da pesquisa em andamento, buscamos conhecer os estudos, pesquisas e a produção acadêmica sobre a temática em diferentes bases de dados. Utilizamos a metodologia de pesquisa de levantamento bibliográfico, pautada nos

estudos de Vosgerau e Romanowski (2014, p. 6) que a compreende como “[...] a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida”.

Utilizamos fontes e base de dados diversas, como a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Grupos de Pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – e na plataforma Lattes, Mieib, Dissertações e Teses Capes, Anped e Anfope. No âmbito regional, estudo sobre formação inicial e continuada de professores atuantes na Educação Infantil do Campo ofertada pelas universidades públicas da Bahia, problematizando com a demanda de formação para essa etapa da educação básica na região. Esse conjunto de informações, reunidas e organizadas, permitiram-nos conhecer um pouco a produção acadêmica e o debate sobre a Educação Infantil do/no Campo no Brasil e na região.

Está previsto para a próxima etapa de pesquisa, dialogar com professoras, coordenadoras e gestoras em exercício na Educação Infantil do Campo, e conhecer a organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar. Pretendemos, ainda, dialogar com as crianças e conhecer seu modo de vida no campo e sua experiência nas atividades escolares.

O presente texto, tendo em vista as exigências da formatação definidos pelo evento, apresenta análise dos dados dos artigos selecionados no *Scielo*, Grupos de Pesquisa CNPq, Plataforma Lattes e sobre o Mieib.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO⁴)

O mapeamento na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na Plataforma Lattes foi realizado durante o período de março a julho de 2020. Do levantamento geral, selecionamos 23 artigos, identificados e agrupados em 11 temas emergentes que se correlacionam e nos auxiliaram a entender sobre a Educação Infantil do/no Campo no Brasil.

Educação Infantil - 1.642 artigos resultados sem filtro; 33 após os filtros e 4 artigos selecionados.

⁴ Esta foi a primeira base de dados aberta que buscamos para o levantamento bibliográfico. Nela, os artigos estão disponíveis e são de fácil acesso. As revistas indexam seus artigos nessa base de dados, utilizando-se da tecnologia do sistema SciELO. A maioria das revistas indexadas no SciELO são brasileiras e algumas revistas estão localizadas na América Latina.

Educação do Campo (Brasil) - 3.358 artigos resultados sem filtro; 1.156 após os filtros e 22 artigos selecionados (entre eles, 3 já haviam sido selecionados no descritor “Educação Infantil”). Nesse caso, selecionamos 19 artigos inéditos para nossa pesquisa.

Educação do Campo - 3.366 artigos sem filtro; 121 após os filtros e nenhum artigo selecionado.

Educação Infantil AND Educação do Campo - 142 artigos sem filtro; 65 após os filtros e 3 artigos selecionados (todos os 3 artigos já haviam sido selecionados no descritor “Educação Infantil”).

As temáticas Campo *versus* Cidade, Movimentos Sociais, Pronera, Ruralismo Pedagógico, Reforma Agrária são retratadas nos textos de forma a contextualizar sobre a história dos movimentos sociais e o reconhecimento da luta camponesa. As temáticas Territorialidade, Fechamento das Escolas, Agroecologia, Currículo, Pedagogia da Alternância e Escola Ativa são retratadas nos textos avançando o debate sobre o campo e a educação do campo.

Os(As) autores(as) analisam os preconceitos enraizados na representação entre cidades, reconhecidas como lugares de progresso e desenvolvidas, enquanto o campo como atrasado, formado por pessoas ingênuas, ignorantes e atrasadas. As temáticas convergem para a defesa da terra, da vida no campo, do respeito às especificidades daqueles que habitam o campo e destacam a preocupação com o avanço de políticas educacionais, pautadas no neoliberalismo, que justifica sua essência na naturalização das desigualdades sociais, o que implica um outro modo de organização da terra, pautada no lucro, na exploração e no agronegócio.

Sobre a Educação Infantil do/no Campo identificamos quatro artigos que analisam a realidade educacional das crianças pequenas que residem no campo brasileiro, como estudos de caso, mostra a violação do direito à educação, ressaltando problemas da oferta e acesso à Educação Infantil do/no Campo.

Dos(as) 23 pesquisadores(as) autores dos artigos, 15 ou 75% possuem doutorado; 3 ou 15%, mestrado; e 2 ou 10% das pesquisadoras possuem graduação. Quanto aos homens, todos os 3 identificados possuem doutorado. Analisando as pesquisas desenvolvidas por elas(es), identificamos que são poucas relacionadas à Educação Infantil do/no Campo, e majoritariamente são realizadas por mulheres e doutoras.

De acordo com os dados, há um crescimento de 65% dos estudos voltados para a área da Educação do Campo e sua consolidação no campo do conhecimento. Quando se trata dos estudos sobre a Educação Infantil do/no Campo, encontramos poucos estudos, como também destacou Gonçalves (2013). Segundo Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 37),

Enfrentar tal questão no âmbito do sistema de educação formal é tarefa necessária, urgente e estratégica para colaborar na construção da identidade da Educação Infantil do Campo e para evitar que políticas de flexibilização necessárias para o campo não sejam usadas como justificativa para precarização e redução do custo do atendimento.

Além disso, vale ressaltar a histórica exclusão dos povos do campo, o que torna ainda mais desafiante a política de Educação Infantil do/no Campo, visto que requer um duplo “olhar” para essa categoria: a criança e suas especificidades de moradora do campo.

3.2 Os Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

As buscas no *site* do CNPq ocorreram de setembro de 2019 a julho de 2020 e, no total, selecionamos, a partir das palavras-chave “Educação Infantil”, “Educação do Campo”, “Educação Infantil do Campo”, “Formação de Professores do Campo” e “Organização do Trabalho Pedagógico”, 962 grupos de pesquisa. Desse total, selecionamos 22 grupos próximos dos objetivos da pesquisa.

Também buscamos, por grupos de pesquisas registrados no CNPq entre 1996 a 2008, para tentar identificar aqueles formados a partir da publicação da LDB, e encontramos mais 9 grupos.

Com os dados agrupados por regiões, de 1996 a 2019, o maior quantitativo de grupos está localizado na região Nordeste, com 55% ou 17 grupos de pesquisa; em seguida, temos a região Centro-Oeste, com 16% ou 5 grupos de pesquisa; Sul e Sudeste, com 12,5% ou 4 grupos de pesquisa cada uma; e Norte, com 3% ou 1 grupo de pesquisa.

Sobre os líderes dos grupos de pesquisa registrados no CNPq, entre 1996 e 2019, 70% estão localizados no Nordeste, 18% no Sudeste e, 12% no Centro-Oeste, no Norte e no Sul não foram identificados.

Com os estudos e análises realizadas na base de dados do CNPq e Plataforma Lattes, pudemos constatar que ainda são poucos os grupos de pesquisa voltados para a Educação Infantil do/no Campo. É possível que possamos encontrar grupos de pesquisa que estudam as infâncias e crianças nessas regiões. Justificamos, no entanto, que

utilizamos uma das palavras-chave Educação Infantil de acordo como a legislação reconhece a primeira etapa da educação básica.

Esses resultados reafirmam ainda a defesa e necessidade de pesquisas que evidenciam essas infâncias, crianças e seus modos de vida e de experiência no campo, para que possam subsidiar a elaboração de políticas públicas concretas de direito que essas crianças possuem.

É imperativo destacar que a história da criação de grupos para realização de pesquisas referentes à área da Educação Infantil e à Educação Infantil do/no Campo antecede a criação do Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) e, ainda hoje, ultrapassa os seus limites de cadastramento.

Também merece destaque que as plataformas, como a do currículo Lattes, são dinâmicas e podem ser constantemente atualizadas pelos(as) pesquisadores(as). Assim, os dados utilizados nesta pesquisa, assim como seus resultados, restringem-se ao corte temporal aqui estabelecido.

3.3 Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)

A escolha desse movimento justifica-se pela sua importância enquanto sociedade civil organizada, como referência nacional e regional, na defesa e no fortalecimento da identidade da Educação Infantil no país.

A pesquisa no *site* do movimento: mieib.org.br foi realizada de agosto de 2021 a agosto de 2022, com recorte da pesquisa 2008 a 2019. O Mieib foi criado em 1999, por meio da articulação de comitês estaduais que já discutiam a demanda da Educação Infantil no Brasil, focando nos temas relevantes do campo nacional, enquanto os fóruns estaduais responsáveis por suas especificidades nos estados e municípios. O Mieib é composto por 26 Fóruns Estaduais e 1 Fórum Distrital.

A pesquisa se dividiu em dois momentos diferentes: no *site* – pesquisa na opção “Biblioteca – Cartas Mieib” e “Agenda” e; entrevistas com duas integrantes do movimento, para complementar e compreender sobre as informações do Mieib.

Sobre o conteúdo disposto no *site* do Mieib, na opção “Cartas”, selecionamos 15 e a partir de uma leitura na íntegra, identificamos 29 temas emergentes, que foram agrupados em quatro temas específicos: profissionais da educação infantil; políticas para educação infantil do/no campo; políticas públicas educacionais; políticas públicas voltadas para programas e documentos orientadores/reguladores da Educação Infantil.

As análises dos conteúdos (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014) dessas temáticas evidenciaram que o Mieib esteve presente tanto no cenário nacional como regional, promovendo debates importantes para fortalecer a Educação Infantil e a promover uma identidade a essa etapa da educação básica, o que influenciou significativamente as políticas educacionais. Participou efetivamente de algumas conquistas como o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, inclusão no financiamento e elaboração da Política Nacional de Educação Infantil e também da Educação Infantil do Campo.

Em relação ao *site* na opção “Agenda” do Mieib, dos 94 materiais dispostos, que tratam de eventos, 7 foram selecionados por se aproximarem da temática educação infantil do/no campo. Os conteúdos apresentados demonstram uma visão geral do que o Mieib tem discutido a respeito da educação infantil do e no campo, com destaque desses debates para os anos de 2017 a 2019. O Mieib fez intensa mobilização sobre a temática da educação infantil do e no campo, como em 2017, realizando o VI Seminário Nacional de Educação Infantil Do/No Campo e I Encontro Nacional de Educação Infantil Indígena e Quilombola. Em 2019, traz para discussão os 20 anos de Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e os 20 anos do Mieib.

As questões discutidas pelo Mieib referente à Educação Infantil do/no Campo, nas cartas e agenda, têm direcionado para que toda criança seja reconhecida como produtora de cultura independente da região em que vive, e considerando também as diferentes crianças e infâncias, como quilombolas, indígenas, ribeirinhas, assentadas da reforma agrária, do campo. O Mieib também tem se apresentado em demais fóruns, levando suas preocupações, proposições, como nos fóruns de Educação Indígena, e demais entidades. Também tem feito proposições às políticas educacionais.

Quanto às entrevistas, ocorridas remotamente, foram gravadas, por meio do uso do *Google Meet*, autorizadas pelas entrevistadas, no mês de maio de 2022. Identificamos como entrevistada “A” representante do Mieib Nordeste e entrevistada “B” integrante do Fórum do Mieib da Bahia (FEBEI).

Nos diálogos com as entrevistadas a respeito da educação infantil do/no campo, destacam-se a preocupação com as escolas multisseriadas; o currículo que respeite as especificidades, portanto, diferenciando-se do currículo utilizado nas escolas das cidades; a padronização dos tempos das escolas do campo, sem considerar os períodos de plantação e colheita, que são muito significativos para os camponeses. Para a entrevistada A, pensando nas especificidades das crianças e infâncias: “As diferentes

infâncias, não é uma infância, cada infância é diferente da outra, cada criança é um ser social totalmente diferente do outro, são essas especificidades” (Entrevistada A, 2022).

As entrevistadas trouxeram a preocupação, portanto, de se atender e discutir sobre as especificidades que o campo apresenta, refletindo com seu amplo campo de conhecimento e discussões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda são tímidas as pesquisas acadêmicas sobre as políticas de educação infantil do campo, sobre as crianças moradoras dele, considerando as suas especificidades, o que as tornam invisíveis nas pesquisas e políticas educacionais. Não há trabalhos que expressem as vozes das crianças do campo sobre suas vivências e experiências também em ambientes escolares.

Segundo Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 37), é preciso “enfrentar tal questão no âmbito do sistema de educação formal [...] para colaborar na construção da identidade da Educação Infantil”. Muito mais que números, as pesquisas científicas precisam evidenciar as especificidades das crianças do campo e, enfatizar o direito que elas têm à Educação Infantil do/no Campo, considerando seus contextos e os lugares onde moram.

Neste estudo, trouxemos reflexões sobre o direito à educação que as crianças do campo possuem, realçando, como destaca Bobbio (2004), que a visibilidade da positividade do direito, realizada por meio de lutas e reivindicações, esbarra em um Estado que não consegue cumprir o que está na lei, fato que viabiliza o surgimento da violação ao direito à educação.

As produções realçam os desafios para se valorizar as especificidades do campo e a luta pelo acesso a uma educação de qualidade. A teorização sobre a infância e a educação de crianças, apesar de produtiva, pode estar aquém da potencialidade do país.

Em relação ao Mieib, o estudo nos auxilia a afirmar que a sociedade civil organizada tem um papel importante no país em defesa das infâncias, das crianças, a ponto de influenciar o debate e a proposição de elaboração de políticas públicas. Sua importância no cenário educacional é requisitada, nesse sentido, para também construir uma pauta nacional em defesa das infâncias e crianças moradoras do campo.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. Nacional e regional na historiografia educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos Estados mato-grossenses. In: _____. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: Uniderp. 2003. p. 31-53.

AMES, P. Niños y niñas andinos en el Perú: Crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. **Open Edition Journals**. n. 42(3) <https://doi.org/10.4000/bifea.4166>, 2013. p. 389-409

BARBOSA, M. C. S. et al. (org.). **Oferta e demanda da Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.494** de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FARIAS, E. S. de S.; VIEIRA, E. P. A atuação dos Conselheiros de Educação para o fortalecimento da Gestão Democrática. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-24, e020117, 2020.

GONÇALVES, R. D. F. S. **O estado da arte da infância e da educação infantil no campo**: debates históricos, construções atuais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

O ABECÊ NORDESTINO E O ENSINO DAS LETRAS DO ALFABETO NA BAHIA

Liane Castro de Araujo - UFBA

A letra é *rê* e não erre! Garanto que não erreí.
[...] Se você prefere, erre! Com o *rê* não errarei

*Noédson Valois*⁵

1 INTRODUÇÃO

No Nordeste, especialmente na Bahia, ao lado dos nomes das letras do alfabeto usados em todo o país, algumas letras têm nomes distintos, configurando o que se costuma chamar de abecê nordestino⁶. Muito usado no passado, ainda hoje crianças entram em contato com esse abecê, seja em ambiente familiar ou escolar, aprendendo nomes diferentes para oito letras de nosso abecedário: *fê, guê, ji, lê, mê, nê, rê, si*. Muitos baianos, da capital e do interior, aprenderam esse abecê e ainda há quem se refira às letras assim, mesmo na conversação cotidiana, e não apenas ao “cantar” o alfabeto ou no processo da alfabetização.

No contexto da apropriação da escrita, embora, em geral, seja na Educação Infantil que as crianças aprendem as letras, a temática envolve também as séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando que, especialmente na escola pública, ainda há crianças que chegam a esse segmento com conhecimentos muito básicos de nosso sistema de escrita. Muito, no entanto, tem se discutido sobre o que cabe à Educação Infantil quanto à aprendizagem da língua escrita⁷. Além da ampla participação nas práticas letradas, ressaltam-se os conhecimentos sobre a escrita alfabética, que as crianças vão se apropriando e pelos quais têm curiosidade.

Crianças pequenas, desde que oportunizadas a interagir com a cultura escrita, com seus nomes e outras palavras grafadas, perguntam também sobre letras e têm o direito de conhecê-las na Educação Infantil, no contexto das diversas situações de interação com a leitura e a escrita, que vivenciam nesse segmento (BRANDÃO; ROSA, 2021; ARAUJO, 2016). Letras são, afinal, os “tijolos” das palavras, que constroem os

⁵ Poeta popular de Morro do Chapéu, na Bahia.

⁶ “Abecê”, como abreviação de “abecedário”, é o conjunto das letras do alfabeto em série. O abecê nordestino refere-se a essa série, com algumas letras com nomes diferentes.

⁷ Não cabe, no contexto do presente artigo, discutir sobre as diferentes concepções relativas à apropriação da escrita na Educação Infantil. Para essa discussão ver: Brandão e LEAL (2011).

textos. Trata-se de uma perspectiva de integração (CERUTTI-RIZZATTI; MARTINS, 2016), e não de dicotomia, entre a dimensão mais ampla da cultura escrita e a dimensão do sistema alfabético. Pesquisas de campos diversos indicam a importância da aprendizagem das letras, sua categorização gráfica e funcional, nomes e sons, no contexto de palavras (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999; SOARES, 2016).

Como há, na Bahia, esse abecê regional, nada mais justo que as crianças da pré-escola e também das séries iniciais aprendam o nome das letras nordestinas em situações em que letras são referidas. Mas será que essa é uma conclusão unânime no campo educacional? Quais as implicações culturais e linguísticas do ensino desse abecê nas escolas baianas? As ideias sobre esse abecê, que circulam aqui e fora da Bahia, influenciam a forma como docentes baianas pensam o seu ensino? Questionamentos dessa ordem motivaram o interesse por essa temática. A constatação informal de que há muito desconhecimento e preconceito quanto ao nosso abecê – inclusive por parte de nordestinos e de alfabetizadoras – mas de que, ao mesmo tempo, as letras ainda são nomeadas com base nesse abecê na Bahia, mesmo na capital, embora menos do que no passado, instigaram a pesquisa.

Desconhecido por muitos fora da Bahia e alvo de preconceitos que decorrem de outros preconceitos – com nordestinos, baianos, nossos falares e sotaque – e muitas vezes, referido como uma variedade linguística do nordestino ou do baiano, esse modo de nomear as letras também é significado como vício de linguagem ou como uma curiosidade exótica, mesclada a uma tolerância regional, cultural. Como nos ensina Gnerre (1985, p. 4) “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”, e nesse quesito, o preconceito com o Nordeste extrapola as questões linguísticas, sendo, como ressalta o autor, antes de tudo um preconceito social, nesse caso, regional.

Entretanto, além dessa questão da variação linguística, que em si já é um argumento importante em defesa de nosso abecê, outros argumentos contribuem para ampliar o conhecimento e desconstruir ideias sem fundamento que circulam no país, como as de que é uma forma rural e não culta de nomear as letras, fruto de ensino leigo, ou que se trata dos sons das letras, não de nomes ou, ainda, que são corruptelas.

A história do alfabeto traz argumentos que não validam essas ideias. Como ressalta Cagliari (2009), o próprio sistema alfabético nasceu do princípio acrofônico, em que os nomes das letras dão pistas de seus sons, e o alfabeto latino tomou o princípio à

risca, eliminando a necessidade de nomes próprios, referindo-se às letras por algo próximo de um de seus sons representativos. Os nomes das letras latinas nasceram de uma versão mais direta desse princípio, muito próxima de como baianos nomeiam as letras. Segundo o autor, Varrão (116-27 a.C.), um filósofo e enciclopedista latino, criou uma regra arbitrária de nomear certas letras com o *e* anteposto ao som principal, formando *efe*, por exemplo. Não há lógica linguística para tal distinção, nem para justificar essa anteposição. Ou seja, um alfabeto estruturado como o nordestino antecedeu ao que ficou valendo como oficial e que passou para todas as línguas que usam o alfabeto latino⁸. Assim, o princípio acrofônico mais direto é a base da própria constituição do sistema alfabético (CAGLIARI, 2009) e, portanto, modo legítimo de dar nome às letras.

Argumentos da história da alfabetização no Brasil também contribuem para desmistificarmos certos preconceitos quanto aos nomes das letras nordestinas. Não se sustenta a ideia de que esse abecê seja apenas do sertão, nem que seja fruto do ensino informal de professores leigos da zona rural do Nordeste. Ele foi ensinado na capital baiana e em centros urbanos, por professores formados, letrados, que aprenderam assim também em suas famílias e escolas. Mortatti (2000) mostra como, por influência da Gramática de *Port Royal* na França, diversas cartilhas e manuais da época do Império, vindas de Portugal ou, depois, produzidos aqui, indicavam o ensino dos nomes das letras mais próximo a seus sons. Assim, podemos problematizar a ideia de um abecê leigo, pouco culto, e fruto de corruptelas ou invenção excêntrica do povo nordestino iletrado. Muitas professoras alfabetizadoras da Bahia, de várias gerações, foram ensinadas com esse abecê.

Argumentos de pesquisas sobre o papel dos nomes das letras na alfabetização, como as de Cardoso-Martins e Batista (2005) e Barrera e Santos (2016), apontam, inclusive, o valor, na alfabetização inicial, dos nomes das letras mais próximos de seus fones, pois favorecem que as crianças compreendam que elas notam fonemas. Isso porque os nomes dão “pistas” dos “sons” e parecem “[...] estabelecer uma ‘ponte’ entre a escrita e a fonologia” (FAYOL, 2014, p. 43). Soares (2016) refere a diversos estudos que referendam o conhecimento do nome das letras como uma das habilidades fundamentais para o domínio do princípio alfabético. Essas pesquisas contribuem para

⁸ Vamos nos referir ao abecê “oficial” para diferenciar do nordestino, mas não significa que aquele seja o único legítimo. Usa-se “oficial” no sentido de ser, geralmente, assim significado. No entanto, no Novo Acordo Ortográfico lê-se que “Os nomes das letras acima sugeridos não excluem outras formas de as designar” (BRASIL, 1995, p. 13).

refletirmos sobre os usos pedagógicos dessa particularidade de nossa identidade cultural, bem como enfatizarmos o conhecimento das letras como um aspecto relevante do processo de alfabetização inicial, ainda na Educação Infantil.

Todos esses e outros argumentos no âmbito dos conhecimentos históricos e teórico-conceituais validam o pressuposto de que muitos desconhecimentos circulam na escola e na sociedade em geral sobre a legitimidade desse abecê. Mesmo baianos o consideram antigo, menos culto e, por vezes, também o rejeitam. “Colonizado” pelo abecedário oficial, tido como mais correto, culto, normativo, nosso abecê tende a desaparecer junto às novas gerações, em função da adoção, no processo de alfabetização, dos nomes *e*, *gê*, *jota*, *ele*, *eme*, *ene*, *erre*, *esse*.

Então, podemos indagar: nosso abecê regional ainda é mesmo ensinado nas práticas escolares na Bahia? Só nas zonas rurais do interior ou também na capital e outros centros urbanos? Como as crianças chegam à escola nomeando as letras? Como docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmentos em que os processos de alfabetização de crianças acontecem, lidam com essa realidade de haver dois modos de nomear as letras na Bahia? Como significam esse abecê, diante do tido como oficial? Reconhecem seu valor linguístico ou apenas cultural? Como elas mesmas aprenderam o abecedário? As docentes mais jovens tendem mais a ensinar o abecê oficial? Foram essas questões que motivaram a pesquisa empírica que aqui se apresenta, fruto de um estudo sobre a temática, que, além de fundamentar a discussão a partir de alguns marcos teóricos e históricos, culminou na necessidade de investigar sobre tais usos e ensino das letras nos processos de alfabetização. A investigação empírica pode lançar luzes sobre essas questões.

A pesquisa visa a conhecer os usos do “abecê nordestino” nas práticas atuais de professoras de crianças de municípios baianos e analisar a visão que têm desse abecê. O artigo apresenta resultados parciais da pesquisa em andamento, desenvolvida no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem - GELING, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

Tal investigação se justifica na medida em que é importante conhecermos mais sobre o ensino de nosso abecedário regional, e sua relação com o abecê oficial, para que possamos fundamentar a defesa de seguirmos ensinando-o a nossas crianças na Bahia, assegurando e reafirmando essa herança cultural e linguística de nosso povo. As crianças da Bahia têm o direito de aprender esse abecê e as crianças de todo o Brasil, de saber que temos, no nosso país, mais de um modo de nomear oito letras do alfabeto.

Docentes que lidam com crianças pequenas têm, por sua vez, o direito de conhecer mais sobre o tema, para lidar com essa questão de modo fundamentado nos processos escolares.

Diante dessa problemática, a pesquisa tem, como objetivo geral, conhecer sobre o ensino do abecê nordestino em municípios da Bahia e como docentes significam esse modo de nomear as letras, na perspectiva de argumentar sobre sua legitimidade cultural e linguística. Como objetivos específicos temos:

- Identificar qual abecedário é prioritariamente usado/ensinado por docentes e as justificativas para tal, considerando o cruzamento com diversos dados sobre as docentes, escolas, turmas e municípios;
- Verificar como docentes significam o abecê nordestino, através de suas estratégias quando crianças nomeiam as letras de forma diferente de como é ensinado por ela, e as justificativas dadas;
- Conhecer qual abecê, e em quais circunstâncias, as docentes aprenderam em seu próprio processo de alfabetização e quando tiveram contato com o outro abecê;
- Discutir a validade do ensino do abecê nordestino como direito da criança, tanto em termos de sua cultura regional, quanto em relação a seu valor no processo de alfabetização.

2 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos traçados, a pesquisa empírica, de caráter exploratório, recorre a um questionário, considerando que esse dispositivo pode ter um papel em pesquisas de natureza qualitativa⁹. Após fase de pré-teste, ele foi aplicado, entre 2017 e 2018, junto a setenta professores de alguns municípios baianos, dos segmentos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de perguntas abertas e fechadas (alternativas/múltipla escolha) e de uma ficha de identificação da escola, docente e município, o questionário levanta dados sobre como as professoras nomeiam as letras no processo de ensino, seguido de sua justificativa; como os alunos chegam a sua turma as nomeando e como procedem quando eles nomeiam de modo diferente da ensinada na escola; como a própria professora aprendeu o abecê e quando teve contato com a outra forma.

⁹ Os questionários foram enviados por e-mail. Em muitos casos, foi distribuído em uma escola ou rede e recolhido por um participante que concentrou esse material para envio à pesquisadora.

As respostas estão sendo tratadas em conjunto e analisadas qualitativamente com apoio em alguns dados quantitativos. Não se trata de uma análise estatística com dados representativos do Estado ou resultados generalizáveis. O que delinea a pesquisa como qualitativa é compreender como os sujeitos entendem e significam práticas socioculturais (MINAYO, 2001), no caso, o uso e o ensino do abecê nordestino. Os números servem de apoio para formar ideias e interpretações.

A aplicação do questionário se deu por uma combinação de amostra por conveniência e *snowball* (bola de neve), procedimentos de amostragem não probabilística adequados a estudos de natureza qualitativa, e que envolvem a facilidade de acesso do pesquisador aos potenciais participantes, e as redes de referência e indicações que os multiplicam (VINUTO, 2015). A amostra tem alguns municípios representados: Salvador (22), Camaçari (23), Lapão (11), Jeremoabo (8), Feira de Santana e Dias D'Ávila com três representantes em cada município.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados parciais, referentes a uma análise inicial das respostas aos questionários, indicam que o abecê nordestino (AN) ainda é preferencialmente ensinado por muitas docentes, inclusive na capital baiana. Como resposta à pergunta sobre como elas nomeiam as letras no processo de alfabetização, das 70 docentes, 29 disseram priorizá-lo, 22 ensinam, prioritariamente, o abecê oficial (AO) e 19 ensinam ambos. Os dados revelam, assim, a presença desse abecê no ensino da escrita em escolas. Das 48 docentes que ensinam o AN, seja preferencialmente ou junto ao AO, 13 são da capital e muitos de municípios próximos, como Camaçari, reforçando o argumento de que não se trata de um uso da zona rural. Considerando que à pergunta sobre como os alunos chegam à escola nomeando as letras, 70% das respostas indicam “ambos” os abecês, usar o abecê nordestino parece uma estratégia produtiva na alfabetização na Bahia.

Os argumentos mais frequentes para o ensino do AN ou de ambos são de que muitas crianças o conhecem e do seu uso valorizar a cultura do Nordeste. Muitas alegam que foi como aprenderam¹⁰, atribuindo valor cultural ao nosso abecê, acolhendo-o, no geral, como variedade linguística do Nordeste, mas, por vezes, indicando-o como menos válido linguisticamente e/ou como não culto. Os dados revelam que conhecem pouco sobre sua legitimidade linguística. Na maioria das

¹⁰ Não traremos esses dados à discussão nesse artigo, mas 43 docentes indicam ter aprendido o AN, em casa ou na escola, e dentre elas há idades entre 24 e 57 anos.

respostas à pergunta sobre o que fazem quando crianças trazem de casa ou de outras escolas um abecê diferente do que é ensinado por elas, as docentes argumentam que acolhem e respeitam o modo que as crianças o conhecem, por vezes usando ambos “para que todos compreendam”. Algumas, porém, valorizam mais a diversidade cultural, enquanto outras, embora aceitem o uso em função da regionalidade, tentam argumentar sobre a superioridade do AO, supostamente o correto e atual frente ao “de uso mais antigo”, referente ao “sotaque nordestino”.

Em algumas respostas, no entanto, docentes apontam também o valor linguístico do nosso abecê: “Creio que devemos valorizar o falar da nossa região, além de eu considerar mais fácil alfabetizar pela forma nordestina; a fala tem relação com identidade e pertencimento” ou “Tem a questão do regionalismo, mas considero que as letras, quando ditas desta maneira, facilita na alfabetização, na compreensão da relação grafema/fonema”. Essa “facilitação” da alfabetização foi enfatizada por algumas: “Falar *fê* e juntar com o *a* é muito mais fácil para eles entenderem o FA do que juntar *efe* com A, que faz efe-a”; “rato é rato e não erre-a-to”; “facilita a sonorização da sílaba”; “[...] as crianças raciocinam mais rápido”.

O que está posto nesses argumentos é a ideia de que o princípio acrofônico mais direto favorece muito mais a descoberta do princípio alfabético e a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, na medida em que o nome da letra dá uma pista mais direta do fone que a letra representa. Esse dado, como vimos, é confirmado por diversos autores já referidos, a exemplo de Cagliari (2009) e Cardoso-Martins e Batista (2005).

O argumento mais frequente para a adoção prioritária do AO, por sua vez, é de que ele é o culto e correto, constatação sem respaldo, como já discutido. Alguns são circulares: “ensino assim pois é mais usado”. Outro argumento que apareceu nas respostas é de que o AO traz os nomes das letras, enquanto o AN remete aos “sons” das letras. Muitas docentes referem a fazer essa distinção para explicar os dois abecês aos alunos, mesmo algumas que privilegiam o ensino do AN. Essa questão do nome e do “som” revela um desconhecimento do que seria o “som” de uma letra, a distinção som/fone e da natureza do fonema. Ademais, os nomes das letras seguem o princípio acrofônico e, portanto, remetem aos fones que representam mesmo no AO – o “som” do F está no nome *efe* também, só que menos diretamente.

Ainda que os nomes das letras nordestinas sejam mais próximos dos “sons”, não são “sons”, são nomes, termos lexicalizados na língua. O “som” das letras é, na verdade,

um fone, que por ser consonantal não soa sozinho, ele é co-articulado a um E subsequente, formando um substantivo dicionarizado, assim como o *efe*, só que, nesse caso, com um E anteposto¹¹.

Os dados iniciais revelam que o nosso abecê é ainda ensinado em escolas baianas, mesmo na capital, mas que, a despeito de ser, na Bahia, culturalmente valorizado pelas docentes, há ideias equivocadas a seu respeito que podem fragilizar o seu uso, favorecendo seu desaparecimento progressivo nas práticas alfabetizadoras e culturais, sem uma justificativa realmente válida para tal substituição. Enunciados tautológicos, circulares, são usados para explicar o ensino do AO: “ensino assim porque tenho consciência que é dessa forma que deve ser ensinado” ou “ensino dessa forma pois no contexto atual é mais utilizada”. Não estaria o AO sendo mais usado na alfabetização porque estamos abrindo mão do nosso abecê?

4 CONCLUSÕES

A pesquisa teve como objetivo conhecer sobre o ensino do abecê nordestino em municípios da Bahia para argumentar sobre sua legitimidade cultural e linguística e validar o seu ensino como direito da criança da região Nordeste, especialmente da Bahia, tanto em termos de sua cultura regional, quanto por seu papel facilitador no processo de alfabetização.

Vimos que foi frequente observar que, mesmo quando indicam a facilitação que a “nomeação” mais próxima do som aporta à alfabetização inicial, as letras do abecê oficial foram frequentemente significadas como nomes e as do abecê nordestino como “sons”, apesar de *bê, dê, pê, tê* seguirem o mesmo princípio acrofônico que forma o *fê, lê, mê*. A lexicalização desses termos é ignorada. Assim, embora atribuam valor cultural ao nosso abecê, acolhendo-o, no geral, como variedade linguística do Nordeste, a pesquisa indica que docentes conhecem pouco sobre sua legitimidade linguística, que mostramos a partir de três argumentos: o da história do alfabeto, o da história da alfabetização e o de pesquisas atuais sobre o valor dos nomes das letras na apropriação do princípio alfabético. Diferente do preconceito que nosso abecê sofre fora da Bahia, e por vezes mesmo por baianos, o valor da cultura regional, por sua vez, é sublinhado pela

¹¹ O que os grafemas representam não são propriamente sons, mas fonemas, unidades abstratas materializadas pelos fones. Os fones consonantais não são pronunciados isoladamente, mas articulados com os vocálicos e, por isso mesmo, dizer *fê, rê* não é dizer o “som” das letras, mas nomes.

maioria, mesmo por aquelas que optam por só ensinar o abecedário “oficial”, com aspas.

Esses resultados indicam a importância de se conhecer mais sobre o tema, não apenas no campo da alfabetização, mas no âmbito da questão cultural aí envolvida, desconstruindo preconceitos. Não apenas a Bahia, o Nordeste, mas todo o Brasil deveria aprender e respeitar que, no país, temos dois abecedários em uso, para um mesmo sistema de escrita, e que ele está longe de ser uma mera invenção leiga ou corruptela de falantes rurais nordestinos. Trata-se de resultados ainda parciais, que passarão por uma análise mais detalhada, e novos resultados serão produzidos pelo cruzamento desses dados com informações sobre os municípios; o segmento do ensino; o contexto público ou privado da escola; a faixa etária das docentes; o abecedário em que foram alfabetizadas.

Esse estudo é exploratório no sentido de que pode ser ampliado, seja em termos de aspectos considerados, ou em termos de amostragem mais ampla, com mais municípios representados, ressaltando também os dados quantitativos¹². Como discute Gil (1989, p. 44 e 45), a pesquisa exploratória proporciona uma visão geral, aproximativa, de determinado fenômeno, com a finalidade de “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liane Castro de. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, 2016, p. 2325-2343.

BARRERA, Sylvia Domingos; SANTOS, Maria José dos. Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, 36(90), 2016, 1-15.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi A.; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi A.; ROSA, Ester Calland de S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.

¹² Considera-se ampliar a amostra e coletar dados a partir de Formulário de gerenciamento de pesquisas on-line, facilitando o alcance e o tratamento dos dados.

BRASIL. 1995. Acordo ortográfico da língua portuguesa, de 14, 15 e 16 de dezembro de 1990. **Diário do Congresso Nacional da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília-DF, 21 abr. 1995, Seção 2.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A história do alfabeto**. São Paulo: Paulistana, 2009.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; BATISTA, Anna Cláudia E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. 18 (3), 2005, 330-336. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300006>. Acesso em: 08 out. 2022.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MARTINS, Laiana A. Cultura escrita, letramento, alfabetização, SEA: em busca de transcender dicotomias no campo conceitual da apropriação escrita. In: SILVEIRA, Everaldo et al. (org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. p. 137-152.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola, 2014.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985
MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo 1876-1994). Editora UNESP: COMPED, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUSA, Sandro Luís de. **Aspectos semântico-culturais e fonéticos do português brasileiro na obra de Luiz Gonzaga**. 2017. 351 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

VINUTO, Juliana. A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas** (UNICAMP), v. 44, p. 201-218, 2015.

EVOLUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PRIVADAS E A PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MG

Thayane Lopes de Freitas - UFV

Terezinha Duarte Vieira - UFV

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado às pesquisas desenvolvidas no contexto do Grupo de Estudos Pesquisa Infâncias e Crianças em Cena (GEPICENA) do Departamento de Educação (DPE), da Universidade Federal de Viçosa-MG (UFV), que discutem a temática da privatização da Educação Infantil (EI) e cujos dados são oriundos de pesquisas de Iniciação Científica¹³.

Domiciano e Adrião (2020) examinam essa temática e a discutem no contexto da defesa pela efetivação do direito à educação, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como na inclusão da EI no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação - em caráter transitório - regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, posteriormente substituído pelo Fundeb permanente, normatizado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Focalizando para a temática desta pesquisa, tais legislações têm em vista normatizar a garantia do direito da criança à creche e à pré-escola, sendo dever do Estado a efetivação desse direito educacional.

Em contrapartida, as autoras citadas problematizam a conquista constitucional desse direito das crianças à Educação Infantil no âmbito das reformas educacionais, que foram iniciadas no final da década de 1980. Tais reformas se desdobram no processo de expansão da presença do setor privado e na ampliação da transferência de recursos públicos às instituições privadas sem e com fins lucrativos. (DOMICIANO, ADRIÃO, 2020). Por conseguinte, a garantia do direito da criança à creche e à pré-escola, nesse ciclo de reformas, é ampliado porque permite a ação do setor privado para assegurar o direito educacional na infância.

¹³Título da pesquisa “ Educação Infantil no município de Viçosa-MG e a relação entre o público e o privado - 3ª etapa” . Período de realização: setembro de 2021 a setembro de 2022. Nº de registro: 203837. Financiada pela agência de fomento: PIBIC/FUNARBE.

Domiciano, Franco e Adrião (2011, p. 312-313) indicam que o estabelecimento da Constituição Federal foi um marco significativo, uma vez que “garante a creche como direito da criança, opção da família e dever do Estado, consagrando-a como instituição educativa”. Por outro lado, as autoras destacam a contradição desse marco legal no âmbito da prática, posto que ocorre o “descumprimento da legislação em vigor e pelas condições econômicas que induzem à desigualdade no usufruto do direito” (DOMICIANO, FRANCO, ADRIÃO 2011, p.313), isso em decorrência do conjunto de reformas, já mencionadas anteriormente.

Nessa lógica, o Fundeb - transitório e permanente -, ao mesmo tempo que inscreve os dois segmentos da EI na política de financiamento da educação, autoriza repasses desse fundo ao setor privado sem fins lucrativos (DOMICIANO, ADRIÃO, 2020). Com efeito, incentiva o processo de privatização da Educação Infantil, o qual é reafirmado no Fundeb de 2020. Araújo e Adrião (2021), de modo amplo, identificam e explicam as novas perspectivas de financiamento nesse fundo e destacam que em razão de orientações governamentais reacionárias, privatistas e excludentes, acrescida da crise econômica decorrente da pandemia de Covid-19, o Fundeb de 2020 não favoreceu a efetivação do direito humano à educação. (ARAÚJO; ADRIÃO, 2021), pois abre mecanismos à privatização da educação básica.

A privatização da educação consiste no “movimento que tem direcionado, sob o interesse do setor privado, a educação básica brasileira para o campo e sob o interesse do setor privado” (ADRIÃO, 2022, p.267). As formas recentes de privatização da educação básica, segundo pesquisa de Adrião (2018), acontecem a partir de três formatos: oferta, gestão e currículo. A primeira é operacionalizada a partir de três formas: financiamento público à oferta privada, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e introdução de políticas ou programas de escolha parental (ADRIÃO, 2018).

Detalhadamente, a referida autora descreve que a primeira operacionalização é viabilizada por meio dos seguintes mecanismos: o subsídio à oferta através de convênios/contratos/termos de parcerias entre a administração pública e organizações privadas. A segunda alternativa envolve escolas privadas com fins lucrativos, tutoriais e aulas particulares, e por fim, a última forma ocorre através de escolas privadas conveniadas ou sob contrato, custeadas com recursos públicos (*Charter school*), bolsa de estudo (*voucher*) e educação domiciliar (ADRIÃO, 2018). Ainda, estudos têm indicado predominantemente a operacionalização do fenômeno da privatização da oferta

da EI no formato do financiamento público à oferta privada e no aumento de matrículas em estabelecimentos particulares, em diversos estados e municípios brasileiros.

Adrião e Domiciano (2011) analisam as tendências de crescimento de oferta de vagas na EI no Estado de São Paulo, relacionando-as ao formato de financiamento da educação básica a partir da implantação do Fundeb, e identificam a inserção dessa etapa de ensino em uma lógica mercantil e privatizante. Pessanha (2021) problematiza as disputas pelos recursos públicos educacionais, tendo em vista as alterações das políticas neoliberais no cenário nacional, e revela a evidência do privatismo como característica educacional predominante, além de insuficiente atendimento ao direito à creche pelo poder público, no município de São Gonçalo (RJ). Já Gonçalves (2022) reflete sobre o financiamento da Educação Infantil e aponta para uma forte participação do setor privado na expansão do segmento creche e evidencia que o conveniamento com instituições privadas é uma opção política no município de Londrina (PR), mesmo que apresente uma boa capacidade tributária.

Pinto e Corrêa (2020) analisam a situação da Educação infantil nos municípios brasileiros e as suas relações com o Fundeb e demonstram o crescimento das matrículas, sobretudo na pré-escola, mas, apesar do enorme esforço para o aumento da oferta, destacam que ainda persistem as desigualdades regionais, étnico-raciais e econômicas. Montano, Fernandes e Peroni (2021) discutem o processo de privatização na EI por meio do Fundeb em Campo Grande (MS) e Porto Alegre (RS) de 2009 a 2020. A partir disso, constataram a ampliação das parcerias e, conseqüentemente, a fomentação da privatização da EI (MONTANO, FERNANDES E PERONI, 2021, p.13.)

Com base nesse referencial teórico, o estudo apresentado, partiu da hipótese de que a cidade de Viçosa não tem se diferenciado de outros municípios brasileiros quanto à privatização da oferta da EI, no período de 2014 a 2019, o qual se justifica pelo estabelecimento da Lei n. 13.019 de 31 de julho de 2014, que institui o marco regulatório das organizações da sociedade civil (BRASIL, 2014), alterada pela Lei n. 13.204, de 14 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015). O término, o ano de 2019, faz referência ao período do início da pandemia da COVID-19, causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). Desse modo, o trabalho teve como objetivo examinar a evolução das instituições de EI privadas no município de Viçosa a fim de relacioná-lo ao formato da privatização pela dimensão da oferta da EI, predominante em outros municípios brasileiros (ADRIÃO, 2018).

Os objetivos específicos do trabalho estiveram intimamente ligados ao objetivo geral, que consistiu em realizar uma análise abrangente. Primeiramente, buscamos mapear e examinar a evolução dos estabelecimentos de ensino que oferecem Educação Infantil. Através desse mapeamento, tivemos uma visão mais clara do panorama atual dessas instituições. Em seguida, o foco se voltou para o mapeamento das instituições infantis que integram tanto o setor público quanto o setor privado. É de grande importância comparar o crescimento desses dois setores, a fim de identificar possíveis disparidades e compreender melhor as dinâmicas envolvidas.

Para além da introdução, este artigo também apresenta a metodologia adotada para alcançar os objetivos propostos. Além disso, são apresentados os resultados obtidos por meio da análise dos dados coletados, promovendo uma reflexão sobre os principais achados. Por fim, são realizadas discussões embasadas nos resultados e apresentadas considerações finais que resumem as principais conclusões e recomendações decorrentes do estudo.

2 METODOLOGIA

O estudo abordado neste texto, derivou de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa e quantitativa. Fez-se uma consulta na plataforma da Universidade Federal do Paraná em seu sítio Laboratório de Dados Educacionais; nos acervos de dados do sítio do Governo Federal, através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo Demográfico; e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mediante as Sinopses Estatísticas da Educação Básica, conjuntamente consultados a partir do recorte temporal de 2014 a 2019. Recorreu-se também aos dados do município de Viçosa disponibilizados pelo IBGE, posteriormente os dados foram tabulados em planilhas do Microsoft Excel.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cidade de Viçosa, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁴, está localizada na região sudeste do Brasil, na mesorregião da zona da mata mineira, faz parte da região intermediária de Juiz de Fora e está contemplada pelo bioma da mata atlântica. De acordo com os dados do Censo Demográfico do IBGE de

¹⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/vicosa/panorama>. Acesso em 12 de abril, 2022.

2010, a cidade contava com uma população estimada de 79.910 mil pessoas. A tabela 1 mostra amplamente as instituições infantis da cidade e apresentam as seguintes nomenclaturas: Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), Escolas municipais (que possuem turmas de pré-escolas), Centros de Educação Infantil (CEI - instituições filantrópicas), Centro de Educação Infantil Federal e Escolas particulares que atendem crianças de até cinco anos de idade.

Tabela 1 - Estabelecimentos de ensino que ofertam Educação Infantil, no período de 2014 a 2019

Estabelecimentos de ensino que ofertam Educação Infantil em Viçosa - MG						
Ano	CMEI's	Escolas Municipais	Escolas Particulares	Filantrópicas	Centro de EINFederal	Total
2014	2	12	17	12	-	43
2015	2	13	17	12	-	44
2016	2	13	17	13	1	45
2017	2	13	18	13	1	47
2018	5	13	18	13	1	50
2019	5	13	18	13	1	50

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no sítio do Laboratório de Dados Educacionais (2014-2019)

Com base nessas informações, percebe-se que na esfera privada estão os estabelecimentos particulares (com fins lucrativos) e os filantrópicos (sem fins lucrativos). Na esfera pública destacam-se os CMEIs, as escolas municipais (algumas turmas de creche e demais de pré-escolas) e o Centro de Educação Infantil Federal.

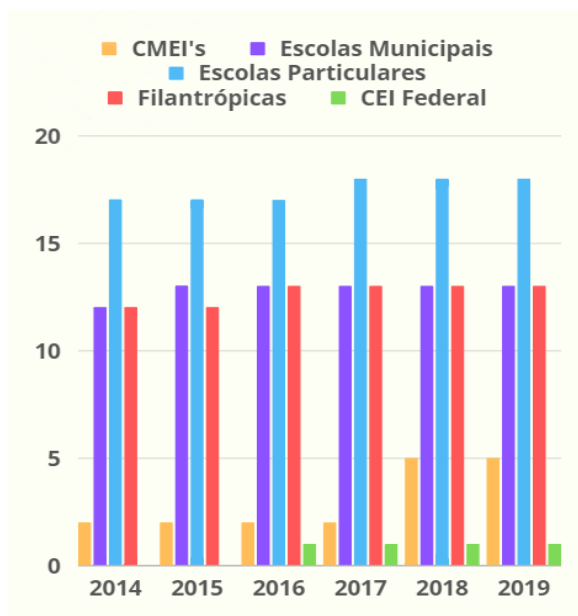
Os dados da tabela 1 indicam que desde o ano de 2014 a quantidade de escolas particulares com fins lucrativos que atende crianças é dominante no município e esse quantitativo se mantém até o ano de 2019. Essa tabela também mostra que houve pouco crescimento de instituições infantis públicas (CMEIS, Escolas Municipais) e privadas (CEIs -filantrópicos). A presença do Centro de EI Federal é constatada no Laboratório de Dados Educacionais a partir de 2016, período que iniciou o seu funcionamento.

Entre o interstício de 2014 a 2017 a quantidade de CMEIs foi inferior em relação às escolas particulares. Somente a partir do ano de 2018 e no ano de 2019 os CMEIs foram ampliados para a apuração de cinco estabelecimentos. Ainda assim, a tabela 1 demonstra que esse aumento não ultrapassou o índice dos estabelecimentos infantis privados. Essa superioridade do número de escolas privadas, nos dois últimos anos, também esteve à frente da quantidade das escolas municipais e dos CEIs - filantrópicos. Assim, no período de 2014 a 2019 o maior número de estabelecimentos infantis que

ofertaram a EI eram da esfera privada: instituições filantrópicas e os estabelecimentos particulares privados com fins lucrativos.

Os dados também podem ser visualizados por meio do gráfico 1, para uma melhor apresentação e análise:

Gráfico 1 - Instituições de Educação Infantil públicas e privadas

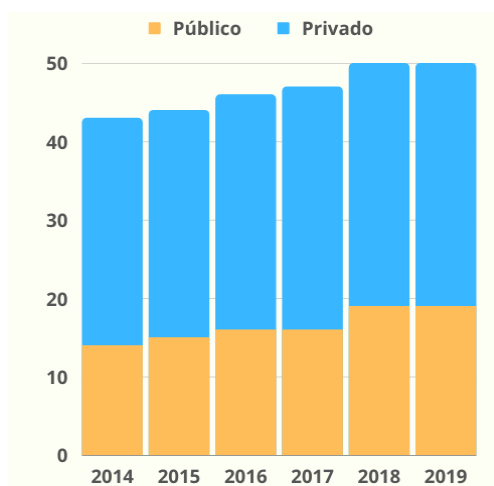


Fonte: Elaborado pelas autoras com base no sítio do Laboratório de Dados Educacionais (2014-2019)

No gráfico 1, o indicativo que se encontra em número ascendente refere-se às escolas privadas; enquanto em segundo lugar, estão as escolas municipais (que atendem pré-escola) e os CEIs - filantrópicos que mantiveram possuem os mesmos números de estabelecimentos, exceto pela variação em 2015, favorável na rede municipal. Em terceiro lugar estão os CMEIs, marcando uma trajetória linear entre 2014 a 2017, variando o número de estabelecimentos nos anos 2018 e 2019. Em quarto lugar encontra-se o CEI Federal, com caracterização contínua quanto ao número de estabelecimentos vinculados a essa dependência administrativa.

O gráfico 1.2 mostra, de modo amplo, o avanço temporal das instituições de Educação Infantil público e privado, nos anos de 2014 a 2019.

Gráfico 1.2 - Instituições de Educação Infantil público e privado



Fonte: Elaborado pelas autoras com base no sítio do Laboratório de Dados Educacionais (2014-2019)

O crescimento temporal das instituições de Educação Infantil privadas no município, na série histórica citada anteriormente, pode ser justificado como consequência do Fundeb provisório que autoriza a celebração de convênios e a distribuição de recursos financeiros às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas (Artigo 8º, BRASIL, 2007).

Esse consentimento é reafirmado ainda no artigo 7º do Fundeb permanente (BRASIL, 2020), bem como no estabelecimento da Lei federal nº 13.019, de julho de 2014, alterada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015. Essa Lei consiste no *marco regulatório federal* e orienta as parcerias entre a administração pública e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs), assim institui o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as OSCs como um regime de mútua cooperação para a consecução de finalidades de interesse público e privado.

Também há o Decreto municipal nº 5.075, de maio de 2017¹⁵, elaborado nos termos da lei federal 13.019, de julho de 2014, corresponde ao *marco regulatório municipal* que interfere nos recursos destinados à transferência das subvenções do Fundeb às organizações da sociedade civil sem fins lucrativos do município que

¹⁵ Decreto revogado e substituído pelo de nº 5.733 de 03 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública direta, Autarquia e Fundacional do Município de Viçosa, as sociedades de economia mista municipais prestadoras de serviço público com as organizações da sociedade civil. (VIÇOSA, 2022)

atendem crianças da EI. Ou seja, os incentivos públicos destinados a essas instituições para a oferta da EI favorecem o seu crescimento, conforme tabela 1, gráficos 1 e 1.2, em detrimento de creches e pré-escolas públicas mantidas e administradas pelo poder público.

Esse conjunto de normatizações, nacionais e municipais, caracterizam a política de financiamento da EI, no âmbito das reformas educacionais, que de um lado insere a EI na agenda dos recursos públicos, mas, por outro, de acordo com Adrião (2018), privatiza a oferta dessa primeira etapa da educação básica. Em Viçosa, essa configuração é verificada nos gráficos 1 e 1.2, haja vista que o crescimento dos estabelecimentos privados e do setor privado na oferta da Educação Infantil na cidade de Viçosa caracteriza a operacionalização da oferta da EI por meio de convênios e termos de “parceria” entre a administração públicas e as organizações privadas, posto que o Decreto municipal nº 5.075, citado anteriormente, regulamenta o repasse de subvenções do Fundeb às organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.

Nessa perspectiva, a evolução das instituições infantis privadas significa também uma opção política do município no movimento da oferta dessa etapa da educação pela via da política de conveniamento. A pesquisa não desconsidera a importância das instituições privadas engajadas com a qualidade da EI e tampouco questiona os serviços que elas prestam à sociedade. Logo, o estudo teve em vista realçar a forma como o Fundeb de 2007 e 2020, bem como os marcos legais federais e municipais têm sido configurados e instituídos nos municípios brasileiros.

Esse movimento enfraquece a conquista do direito das crianças à Educação Infantil mantidas e administradas pelo poder público e não avança na construção da identidade da EI pública, pois, conforme a literatura apresentada anteriormente, os impactos dos Fundeb, provisório e permanente, provocaram um campo de disputas pelos recursos públicos e a expressão do privatismo educacional (PESSANHA, 2022). Embora tenham ampliado as ofertas, ainda persistem as desigualdades regionais, étnicas e econômicas (PINTO; CORREA, 2020), além de terem sido aguçada a privatização da EI (MONTANO; FERNANDES; PERONI, p.13, 2021) e desvitalizadas as conquistas constitucionais dessa etapa de ensino (DOMICIANO; ADRIÃO, 2020).

Com base nesse referencial teórico e nos dados apresentados na tabela 1 e nos gráficos 1 e 1.2, constata-se a relevância do Fundeb para a garantia da EI pública, ao mesmo tempo, observa-se o campo de disputa política que orbita em torno dele. Por isso, esse trabalho chama atenção para a necessidade do acompanhamento dos gastos do

Fundeb por parte da sociedade civil a fim de que ela possa conhecer e intervir na opção política de financiamento da educação infantil dos municípios, pois, segundo a teoria apresentada, o Fundeb, além de suas intenções de manter e desenvolver o ensino, consiste também em um fundo de disputa de recursos públicos que favorece o avanço da tendência da privatização da EI. Daí, a importância de construir formas de resistência e de intervenção dessa tendência que enfraquece a oferta da creche e da pré-escola públicas, e uma delas é a divulgação científica, dado que permite a socialização das formas de atendimento da EI nos municípios brasileiros.

CONCLUSÕES

A tabela 1 e os gráficos 1 e 1.1 trazidos neste artigo mostraram a expansão dos estabelecimentos privados que ofertam EI, e ainda o predomínio do setor privado em detrimento do público. Esse avanço é justificado pelos efeitos do Fundeb transitório e permanente e também pelos marcos regulatórios nacionais e municipais que autorizam o repasse financeiro do setor público às entidades privadas. Portanto, esse incentivo de recursos públicos às entidades promove o crescimento dos estabelecimentos de EI privados, como foi observado no período de 2014 a 2019.

Com base nos estudos de Pessanha (2022), Pinto e Corrêa (2020), Fernandes e Peroni (2021) e Domiciano e Adrião (2020), percebe-se que a expansão dos estabelecimentos privados e do setor privado na oferta da EI de Viçosa-MG não se diferencia de outras realidades de municípios brasileiros, pois tal ampliação está relacionada às consequências do Fundeb, provisório e permanente, que consente a privatização da oferta da EI.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cássia Alessandra. Atendimento à educação infantil em São Paulo: abordando o subsídio público ao setor privado. In.: SILVA, Caetano da.(org). **O financiamento da educação básica e os programas de transferências voluntárias**. São Paulo: Xamã, 2011, p;19-36

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais: **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, p.8-28, jan./abr.2018.

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília, ANPAE, 2022.

ARAÚJO, F.; ADRIÃO, T. Riscos iminentes de privatização da educação básica: reflexões sobre conjuntura, a LDB e o novo Fundeb. **Revista Retratos de Escola**, Brasília, v.15, n.33, p.767-785, set/dez.2021. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **Lei n. 13.019**, de 31 de jul. de 2014. Marco regulatório das organizações da sociedade civil, Diário Oficial da União, Brasília jul. 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.204**, de 14 de dezembro de 2015. Altera a lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 21 jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, Diário Oficial da União. 2020

DOMICIANO, Cassia Alessandra; ADRIÃO, Theresa. Privatização da e na Educação Infantil: perspectivas em diálogos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, 2020.

DOMICIANO, C. A.; FRANCO, D.de S.; ADRIÃO, T. A educação infantil: De zero a três anos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.9, p.309-327. jul/dez.2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/14>. Acesso em 14/07/2023.

GONÇALVES, Aline de Barros Vidal. O financiamento da Educação Infantil no município de Londrina/PR (2015-2019). **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.10, n.24, 2020.

MONTANO, Monique Rabin; PERONI, Vera Maria; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. O processo de privatização da Educação Infantil no âmbito do Fundeb. FINEDUCA - **Revista de Financiamento da Educação**, v.11, n. 28, 2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende; CORREA, Bianca Cristina. Educação Infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.10, n.24, 2020.

PESSANHA (2022).O financiamento da Educação Infantil das crianças de 0 a 3 anos no município de São Gonçalo/RJ: limites e tensões entre o público e o privado. **Fineduca** - Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.11, n.29, 2021

VIÇOSA. **Decreto n. 5075**, de 24 de maio de 2017. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública direta, autárquica e Fundacional do Município de Viçosa, as sociedades de economia mista municipais prestadoras de serviço público com as organizações da sociedade civil. Secretaria Municipal de Educação. Viçosa-MG.2017.

_____. **Decreto n. 5.733** de 03 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública direta, autarquia e Fundacional do Município de Viçosa, as sociedades de economia mista municipais prestadoras de serviço público com as organizações da sociedade civil. Secretaria Municipal de Educação. Viçosa-MG.2022.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA

Emilia Peixoto Vieira - UESC
Andréia Ferreira da Silva - UFCG

1 INTRODUÇÃO

No texto, apresentamos reflexões sobre a Educação Infantil no Território¹⁶ de Identidade Litoral Sul da Bahia, tendo como fonte uma pesquisa realizada entre 2016-2019, intitulada “Gestão Escolar e o Trabalho Docente na Educação Infantil no Sul da Bahia: desafios e perspectivas”. A atenção às crianças pequenas surgiu, desde 2008, com o desenvolvimento de ações de formação de docentes da Educação Infantil realizadas na região, por meio de projetos de extensão e de pesquisas desenvolvidas no Departamento de Ciências da Educação (DCIE), no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UESC) e no Grupo de Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em articulação de trabalho com o Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE) do PPGE/UFCG e o Grupo MONISA da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB.

A pesquisa envolveu 28 municípios e subsidiou várias pesquisas do PPGE/UESC, de estudantes de Iniciação Científica, PIBID, Extensão e trabalhos de conclusão de curso de estudantes da Pedagogia, além de produções de diversos artigos, capítulo de livros e textos para congressos, eventos e participação em mesas de eventos.

A investigação se orientou em duas direções articuladas: analisar como os municípios se organizaram estruturalmente para atender as demandas das políticas públicas para a Educação Infantil, tendo em vista que durante as décadas de 1990 a

¹⁶ De acordo com Farias e Vieira (2020, p. 5), “A Regionalização de Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) através da Lei nº 10.705, de 14 de novembro de 2007, constituídos a partir da especificidade de cada região. Foi reconhecida pelo governo da Bahia, com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões (SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2018). É conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial”. O Território de Identidade do Litoral Sul - BA abrange uma área de 14.736,20 Km² e é composto por 27 municípios, com limites extremos em Marauá ao norte e Canavieiras ao sul.

2010, várias políticas e programas foram adotadas pelo Estado brasileiro visando a institucionalização da primeira etapa da educação básica; analisar as condições de trabalho dos(as) professores (as), coordenadores(as), gestores(as) efetivos(as) que exercem a função na educação infantil¹⁷.

O reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças e dever do Estado, a partir da Constituição Federal de 1988, passando pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996, engendrou importantes processos e políticas governamentais com vistas à institucionalização da primeira etapa da educação básica nos municípios. Com esse entendimento, a pesquisa foi desenvolvida, procurando examinar a organização municipal para a oferta da Educação Infantil, analisando as condições necessárias para a expansão do acesso com qualidade, envolvendo várias dimensões inter-relacionadas da política educacional, incluindo a organização dos sistemas, a organização do trabalho pedagógico e a formação de professores.

O texto está organizado, além desta introdução, em duas partes. Na primeira parte, apresentamos a opção metodológica do trabalho e os procedimentos da pesquisa adotados na coleta de dados. Na segunda, apresentamos resultados e análise de dados selecionados da pesquisa considerando os limites e objetivos do presente texto. Em seguida, tecemos algumas considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, optamos por um referencial teórico-metodológico de abordagem crítica amparado na categoria da totalidade, levando-nos a compreender tanto o universal e o particular quanto a relação entre o todo e a parte (todo/parte) (CURY, 1987), situando o objeto em estudo no contexto social, político e socioeconômico mais amplo, bem como no conjunto das políticas implementadas. Sobre essa questão, Rodriguez (2004, p. 147) afirma que

As relações que se estabelecem especificamente entre o todo e as partes fazem com que os fatos, ou seja, as unidades singulares, se constituam de certa forma e adotem diversas manifestações, dado que são condicionadas por inúmeras determinações. O conhecimento do objeto somente é possível quando se consideram as diversas relações que implicam múltiplas determinações, evidenciadas mediante a análise e a síntese metodológica.

¹⁷ O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus/Bahia.

Segundo Alves (2003 p. 34), “[...] sob esse aspecto, ao pesquisador das temáticas regionais cabe desvelar como a forma singular, que se expressa no seu objeto, realiza o movimento pertinente ao universal e como, para cada objeto investigado, se dá a mediação do nacional”.

O Território Identidade Litoral Sul da Bahia agrega a região do Cacau e apresenta terras apropriadas ao cultivo desse fruto, o que confere centralidade desse produto na região e em sua inserção na economia tanto nacional como internacional. É uma região marcada por acentuadas desigualdades sociais. No campo educacional, enfrenta dificuldades para atender a demanda, especialmente para a oferta da Educação Infantil.

Buscando conhecer a realidade da etapa da Educação Infantil, a pesquisa examinou, na sua primeira etapa, as estruturas e arcabouços legais e normativos dos municípios por meio da identificação e análise do Sistema de Ensino, Conselho Municipal de Educação, plano de carreira para os docentes, a existência de setor específico na Secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil e de diretrizes municipais para essa etapa.

Também, foram solicitadas, aos municípios, informações relativas ao quantitativo de instituições de educação infantil públicas e conveniadas e seu porte, separando-as em creche e pré-escola, urbano e campo e salas isoladas; e número das crianças atendidas e dos profissionais que atuam nessas instituições - coordenador pedagógico; diretor, professores e outros profissionais. Na segunda etapa da pesquisa, realizou-se um estudo do tipo descritivo, com a aplicação de questionário. Conforme apresentado por Gil (2002, p. 42),

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Para o estudo, foi inicialmente estabelecido por conveniência os 27 municípios da região sul, além do município de Teixeira de Freitas, localizado no extremo do sul. No entanto, seis municípios, Barro Preto, Buerarema, Itajuípe, Itapitanga, Marau e Pau Brasil, recusaram a participação na pesquisa. Desse modo, 22 municípios integraram a pesquisa.

Foi calculada a amostra sobre a população alvo, professoras, coordenadoras e gestoras para a preenchimento de questionários. Esse procedimento compreende uma amostragem não probabilística. Assim, a amostra que compôs o estudo foi intencional, sendo os participantes “[...] selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores [...]”. (GIL, 2002, p. 145). Com o estabelecimento de uma amostra não são pesquisados todos os integrantes da população estudada, contudo, segundo Gil (2008), é possível ter uma representatividade do universo estudado na pesquisa.

Tabela 1 – Descrição das populações-alvo e amostras estimadas da pesquisa

Profissionais	N	n
Professoras/es	1.830	741
Coordenadoras/es	264	233
Gestoras/as	357	294

Fonte: Dados Pesquisa (2017)

N: População-alvo; n: Amostra estimada

No estudo, em relação às(aos) coordenadoras(es) houve a participação de 133 membros de 16 dos 22 municípios, perfazendo taxa de resposta de 57,08%. Por outro lado, 473 professores(as) participaram entre os 22 municípios (taxa de resposta de 63,82%). Entre os(as) gestores(as) houve a participação de 133 respondentes em 17 dos 22 municípios (taxa de resposta de 45,24%).

Foram utilizados três tipos de questionários, composto por questões abertas e fechadas, com autopreenchimento pelos sujeitos no próprio local de atuação profissional¹⁸. Os instrumentos foram compostos por 120 perguntas para as(os) professoras(es), 86 para as(os) coordenadores(as) e 85 para os(as) gestores(as), divididas nos seguintes blocos: i. dados do estabelecimento de ensino; ii. caracterização pessoal - origem social, trajetória de escolarização e formação para o magistério; iii. carreira no magistério; iv. jornada de trabalho semanal; v. remuneração e condições de trabalho; vi. ação docente no processo de organização do trabalho pedagógico; vii. ação docente no processo de organização do trabalho pedagógico; viii. participação em movimentos reivindicatórios do magistério; ix, políticas públicas de formação docente; x. representações dos docentes sobre a profissão; xi. opinião sobre a educação e temas gerais; xii. consumo cultural e uso do tempo livre.

¹⁸ A equipe da pesquisa acompanhou os sujeitos no momento do autopreenchimento do questionário, orientando e esclarecendo dúvidas. Os instrumentos foram aplicados no final de 2016 e todo ano de 2017.

As respostas dos participantes foram tabuladas no *software Excel*, versão 2007 e as análises de dados realizadas no programa SPSS, versão 15.0. De acordo com as análises estatísticas, o nível de significância adotado foi de 5%, ou seja, na realização deste estudo 100 vezes, em 95 vezes ocorreram resultados ou dados estatisticamente iguais (BARROS *et al.*, 2005).

O presente texto, tendo em vista as exigências da formatação definidos pelo evento, analisa como os municípios se organizaram, ou não, para atender as demandas de institucionalização da Educação Infantil e, somente, os blocos i e ii dos questionários aplicados.

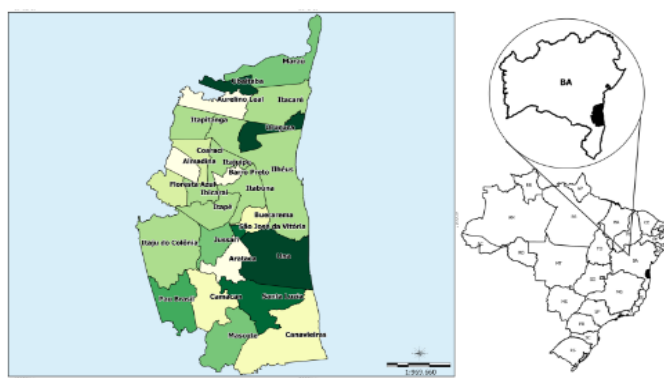
3 DISCUSSÕES E RESULTADOS DA PESQUISA

A Bahia é o maior estado do Nordeste brasileiro, possui 417 municípios, e equivale a 6,64% do território nacional, com estimativa populacional de 14.985.284 pessoas, em uma área de 564.760,429 km² (IBGE, 2021).

O Território de Identidade do Litoral Sul da Bahia abrange uma área de 14.736,20 Km² e é composto por 27 municípios, com limites extremos em Maraú ao norte e Canavieiras ao sul. A população total do território, em 2016, era de 772.694 habitantes, dos quais 139.828 viviam na área rural, o que corresponde a 18,10% do total. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio do território era 0,67, considerado baixo, mas na média do Estado da Bahia, que era 0,66.

A seguir, apresentamos a Figura 1, com o mapa da Bahia, para ilustrar a dimensão territorial da região e indicar a região do Litoral Sul, onde se realizou a pesquisa.

Figura 1 - Mapa da localização da Bahia e Território de Identidade Litoral Sul



Fonte: Sistema de Informações Territoriais (s/d).

Segundo Vieira e Silva (2018), “as políticas de municipalização e de descentralização levaram a práticas e resultados bastante heterogêneos, tornando ainda mais desiguais e diferenciadas as características da oferta da educação nos municípios brasileiros” (VIEIRA; SILVA, 2018, p. 147), assim como nos municípios constitutivos da região do Território Sul na Bahia.

Nos últimos anos, a região do Sul da Bahia tem enfrentado grandes desafios para assegurar o atendimento e a oferta da Educação Infantil. Na pesquisa, identificamos que muitos municípios apresentam infraestrutura precária para o atendimento das crianças, em algumas instituições falta saneamento básico, especialmente para as escolas do campo; acesso à pré-escola é desigual e insuficiente, muitas vezes, não viabilizando o atendimento à creche, que gera um número elevado de crianças de 0 a 3 anos excluídas desse direito.

No período em análise, a maioria dos municípios possuía Sistema de Ensino, Conselho Municipal de Educação, plano de carreira para os docentes, setor na Secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil e diretrizes municipais para essa etapa. Esse dado demonstra que legalmente os municípios do Sul da Bahia instituíram estruturas para atender às demandas das políticas públicas para a educação infantil. Assim, “[...] do ponto de vista formal e legal, as redes municipais atuaram para atender as definições das políticas educacionais” (VIEIRA; SILVA, 2018, p. 147)

No entanto, a existência dessas instâncias não tem viabilizado as condições para a universalização da oferta e, muito menos, a garantia de condições adequadas para o atendimento da faixa etária compreendida pela educação infantil. Nessa perspectiva, Vieira e Silva (2018) afirmam que a oferta da Educação Infantil nos municípios do Território Sul ocorreu sem a viabilização das condições materiais, financeiras e de pessoal administrativo e de profissionais da educação qualificados.

Em relação ao estabelecimento de instâncias administrativo-pedagógicas de acompanhamento e à aprovação de parâmetros próprios para a primeira etapa da Educação Básica, a pesquisa identificou reduzida ação dos municípios com vistas ao enfrentamento de seus desafios próprios.

Vieira e Silva (2018), problematizando a institucionalização da Educação Infantil e a responsabilidade constitucional dos municípios na oferta dessa etapa da educação, concluem:

A pesquisa demonstrou que, no contexto das redes municipais de ensino em estudo, a efetivação do direito à educação infantil tem se constituído em um grande desafio, considerando-se as desigualdades e diferenças existentes entre

os municípios. Sobretudo, quando se considera que, na maioria desses municípios, “tratava-se da necessidade de implantar/construir as condições básicas para sua oferta, visto a inexistência ou reduzida matrícula, sobretudo em relação à creche e a oferta na zona rural”. (VIEIRA; SILVA, 2018, p. 146-147).

Quanto aos dados referentes às(aos) professores(as), coordenadores(as) e gestores(as), a pesquisa mostrou que quase sua totalidade (97,8%) é formada por mulheres, em relação aos 2,2% dos homens, como ocorre em todo o país. Em termos de escolaridade, identificamos que a maioria possui graduação completa e com a realização de curso de especialização, conforme consta na Tabela 2. Duas professoras informaram ter realizado curso de mestrado e 5 coordenadoras também informaram ter realizado curso de mestrado.

Tabela 2. Escolaridade dos profissionais em exercício na Educação Infantil, professora, coordenadora e gestora (2017)

Escolaridade Docente Máximo nível de escolarização concluído	Professora	Coordenadora	Gestora
Ensino Fundamental Completo	5	-	2
Magistério Ensino Médio	32	-	4
Ensino Médio	4	-	-
Graduação Incompleta	34	1	4
Graduação Completa	187	20	34
Especialização	206	94	87
Mestrado	2	5	-
Doutorado	-	-	-
Total	470*	120**	131***

Fonte: Dados Pesquisa (2017)

Nota: * 3 professoras não responderam essa questão. ** 13 coordenadoras não responderam. *** 2 gestoras não responderam.

Em relação ao tipo de instituição onde foi realizada a formação, conforme demonstra a Tabela 3, a maioria das respondentes indicaram que estudaram em instituições privadas.

Tabela 3. Formação dos profissionais em exercício na Educação Infantil: professora, coordenadora e gestora (2017)

	Professora		Coordenadora		Gestora	
	N	%	N	%	N	%
Ensino Público	92	19,5	46	34,6	31	23,3
Ensino Privado	250	52,9	63	47,4	75	56,4
Total	342	72,3	109	82,0	106	79,7
Não responderam	131	27,7	24	18,0	27	20,3
Total	473	100,0	133	100,0	133	100,0

Fonte: Dados pesquisa (2017).

Quanto à modalidade do curso superior realizado pelos profissionais da educação infantil, como é exposto na Tabela 4, observamos que prevalece o formato a distância, somando-se ao semipresencial.

Tabela 4. Formação dos profissionais da educação em exercício na Educação Infantil: professora, coordenadora e gestora (2017)

	Professora		Coordenadora		Gestora	
	N	%	N	%	N	%
Presencial	115	24,3	54	40,6	26	19,6
A distância	89	18,8	25	18,8	24	18,0
Semipresencial	115	24,3	20	15,0	21	15,8
Total	319	67,4	99	74,4	71	53,4
Não responderam	154	32,6	34	25,6	62	46,6
Total	473	100,0	133	100,0	133	100,0

Fonte: Dados pesquisa (2017).

Os dados revelam que a maioria das docentes da educação infantil, que integraram a pesquisa, estudaram em instituições privadas de ensino superior e fizeram seus cursos na modalidade a distância. Esta situação aponta para a realização de uma formação mais aligeirada e com menor acompanhamento acadêmico. Esses cursos foram realizados, em sua grande maioria, em instituições não universitárias, 57,6%. Apesar desse perfil de formação, no geral, as docentes apontaram uma visão positiva acerca da formação inicial recebida. 90% informaram que a formação ofereceu, muito ou razoavelmente, uma preparação necessária para atuar na educação infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa mostraram dificuldades dos municípios do Território Litoral Sul da Bahia na ampliação do acesso à educação infantil, sobretudo considerando as creches e o atendimento ao campo. Revelou a inadequação de espaços físicos para essa oferta. Também apontou a existência de situações diferenciadas entre os municípios participantes da investigação no que se refere à gestão e ao trabalho docente nas instituições que atendem as crianças pequenas.

Os resultados mostram que no referido período, a maioria dos municípios possuía estruturas administrativas para suporte à educação infantil, o que demonstra que legalmente os municípios do Sul da Bahia têm se mobilizado para atender as demandas das políticas públicas de educação infantil. No entanto, a existência de sistema municipal de ensino próprio, de CME, de diretrizes para a educação infantil, além de

um setor específico na secretaria de educação responsável pela Educação Infantil, não vem sendo acompanhada pela expansão das vagas e a adequação dos espaços de atendimento.

O Estado da Bahia, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEC), segundo VIEIRA; CASTRO; ALVES (2017), teve grande importância no fortalecimento dos municípios e na indução da criação de seus sistemas de ensino. Mas, a pesquisa revelou que essa criação parece não estar sendo acompanhada de seu funcionamento efetivo no monitoramento, fiscalização e normatização da educação municipal.

Em um sentido mais amplo, a pesquisa evidenciou as fragilidades das políticas para a Educação Infantil nos municípios estudados, o que tem impedido o fortalecimento dessa etapa na agenda educacional do município, sobretudo quando se considera suas etapas – creche e pré-escola – e modalidades: urbano e rural.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. Nacional e regional na historiografia educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos Estados mato-grossenses. In: **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: Uniderp. 2003. p. 31-53.

BARROS, M. V. G. et al. **Análise de dados em saúde: demonstrando a utilização do SPSS**. 2 ed. rev. ampl. Recife: EDUPE: 2005. 240p.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

FARIAS, E. S. de S.; VIEIRA, E. P. A atuação dos Conselheiros de Educação para o fortalecimento da Gestão Democrática. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-24, e020117, 2020

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA. Cidades e Estados: Bahia. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2021. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html>. Acesso em: 10 mai. 2022.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. O Guardados de Inutensílios, **UCDB: Campo Grande**, v. 7 p. 17-30, 2004.

VIEIRA, E. P; CASTRO, N. P. do S. de; ALVES, C. M. S. D. A Educação Infantil nos municípios do Território Litoral Sul da Bahia. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 38, 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís, 2017.

VIEIRA, E. P ; SILVA, A. F.da. Educação Infantil nos Municípios do Território Litoral Sul da Bahia: Organização e Desafios. *In: Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior*. - Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 144-147.

**PARTE 2 -
ENSINO FUNDAMENTAL:
ALTERNATIVAS E PERSPECTIVAS NA REGIÃO
NORDESTE**

FINANCIAMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES ACERCA DA EQUIDADE VERTICAL E DO CUSTO ALUNO QUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto (Unicamp)
Ellen Cristina Ceccon (Unicamp)

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil compreende o primeiro dos direitos sociais preceituados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). De acordo com o Art. 205, “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”; compreende direito inalienável a todos os cidadãos, incluindo aqueles que possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, pessoas que em termos educacionais, constituem o público-alvo da educação especial - definido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) - e que, durante muito tempo, foram alijadas do processo educacional efetivado nas escolas públicas comuns.

A educação básica ao mesmo tempo em que se constitui um direito é também uma exigência constitucional a ser garantida a todos, devendo ser efetivada com promoção de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, conforme preceitua o inciso I do Art. 206 da Constituição Federal (CF/1988). Vinculadas a esse princípio atrelam-se questões que dizem respeito ao processo de inclusão escolar do público-alvo da educação especial, principalmente quando se refere à matrícula desses estudantes em classes comuns das escolas regulares. Essa prerrogativa, tem provocado a formulação de políticas públicas educacionais que demandam apoio técnico e financeiro, a fim de oferecer suporte e condições para que essa inclusão se efetive de fato.

Em relação aos recursos a serem destinados às ações educacionais, a Constituição Federal estabelece também como princípio a garantia de um padrão de qualidade para a educação brasileira (BRASIL, inc. VII, art. 206, 1988). E, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), em seu art. 4º, inc. IX ratifica esse princípio estabelecendo como dever do Estado “[...] 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). Do ponto de vista do financiamento, “a garantia de padrão de qualidade ou de padrão mínimo de qualidade tem sido discutida em torno do conceito de Custo Aluno Qualidade.” (SOUSA, ALVES, MORAES, 2021).

Alinhado às temáticas apresentadas, este trabalho visa contribuir para as discussões sobre o Custo Aluno Qualidade dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação amparado pelo conceito de equidade vertical. As reflexões apresentadas foram resultantes de um estudo de revisão bibliográfica, pautado na conceituação apresentada pela literatura americana (BERNE; STIEFEL, 1999); (BAKER; GREEN, 2015); (DOWNES; STIEFEL, 2015) e na legislação educacional brasileira. A discussão acerca da equidade vertical ancora o debate sobre o processo de escolarização desses estudantes, evidenciando as desvantagens existentes e a forma como suas especificidades devem ser contempladas na proposição de políticas educacionais promotoras de uma educação equânime e de qualidade para todos.

A título de organização, o presente texto está estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente é feito um breve histórico da Educação Especial no contexto da educação brasileira e são abordadas as fontes de recursos para esta modalidade de ensino, conforme legislação vigente. Dando seguimento ao debate, a segunda seção discute a equidade vertical como forma de assegurar maior equidade aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. E, na terceira, evidencia-se a necessidade de maiores aportes de recursos via Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e como o CAQ e o CAQi, quando regulamentados e implementados, poderão contribuir para reduzir as disparidades educacionais, sobretudo na educação especial.

2 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando o sistema público educacional brasileiro e as questões relacionadas ao financiamento da educação especial pelos sistemas de ensino, estudos realizados apontam muitas lacunas no tocante a como as esferas governamentais tratam dessas questões. Dentre esses estudos, Ferreira (2009) destaca o estudo realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1996, sobre o perfil do financiamento e das despesas em educação especial no país, no qual constatou que o atendimento

educacional especializado ocorria pela via da terceirização com subvenção parcial às instituições filantrópicas, uma prática recorrente ainda hoje em muitos municípios brasileiros. Gil *et al.* (2010, p. 19) demonstrou a partir de uma pesquisa realizada em municípios paulistas que “Faltam números e até noções gerais de despesas, custos, benefícios, efetividades, etc.”.

Fruto de muitos embates, o direito à educação do alunado público-alvo da educação especial numa perspectiva inclusiva foi se delineando na legislação brasileira em vários dispositivos, preceituando uma nova configuração. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) aponta no Art. 58 que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

Ratificando a LDB/96, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva - PNEE/2008 (BRASIL, 2008) reforça a proposição da educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, transversalizando todos os segmentos, da educação infantil ao ensino superior, e na perspectiva inclusiva, deverá ser efetivada em classes comuns das escolas regulares.

A política vai definir também qual o público-alvo da educação especial. Essa definição dentre outras questões, serve como referência para deliberações acerca do seu financiamento. Segundo Manzini (2018, p. 811), “A necessidade de definir quem é a clientela de um determinado tipo de serviço é importante para a provisão do aporte financeiro para que as necessidades dessa população possam ser atendidas”.

Porém, o que se observa é que, o debate da educação inclusiva tendo em vista o público-alvo da educação especial ainda não consegue atingir as políticas públicas na efetivação, priorização e desenvolvimento de um atendimento integral a estes estudantes nas escolas públicas brasileiras. A necessidade de financiamento da educação especial com recursos apropriados para atender às crescentes demandas específicas desses estudantes nos processos de aprendizagem revela a insuficiência de investimentos nesta modalidade.

Diante desse cenário, trazemos neste trabalho o conceito de equidade vertical para respaldar as reflexões em torno da importância em considerar as especificidades dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no financiamento

educacional, além de abordar a necessidade de definição de um Custo Aluno Qualidade para este alunado.

2.1 A equidade vertical no financiamento da educação especial

No âmbito dos estudos acerca do financiamento educacional, concernentes à equidade e adequação, existem diferentes abordagens e trabalhos voltados para a discussão da garantia de um financiamento suficiente e justo tanto do ponto do investimento financeiro quanto da garantia de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Para Rebell (2006), ao definir objetivamente os níveis de recursos necessários para fornecer a todos os estudantes uma educação adequada, os estudos contemporâneos de custo de adequação apresentam melhorias em relação aos processos de negociação política *ad hoc* do passado.

Buscar a equidade no atendimento aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação requer a compreensão das suas demandas específicas em termos pedagógicos e de que forma elas podem ser supridas a fim de promover igualdade de oportunidades a todos os estudantes, ou seja, proporcionar o mesmo ponto de partida para o processo de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que o conceito de equidade na educação está relacionado ao sentido de reduzir as desigualdades causadas por fatores sociais, individuais ou econômicos que podem levar a diferenças no processo pedagógico, a perspectiva de uma educação inclusiva possui uma forte vinculação com este conceito. A garantia da educação aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação envolve a disponibilização de recursos em níveis suficientes para garantir o processo de ensino e aprendizagem de modo que cada estudante tenha igual oportunidade de exercer o direito à educação e obter resultados educacionais satisfatórios.

No financiamento da educação, a equidade pode ser definida de duas maneiras: equidade horizontal e equidade vertical. Na equidade horizontal compreende-se que os estudantes são considerados semelhantes entre si e que os recursos devem ser divididos igualmente entre eles, ou seja, um tratamento igual entre os iguais (BAKER; GREEN, 2015), no qual todos os alunos (na mesma etapa) têm as mesmas necessidades educacionais, não havendo discriminações entre eles, mesmo regionais, socioeconômicas ou culturais.

Na equidade vertical, o financiamento da educação deve ter uma distribuição justa e precisa considerar as diferentes necessidades educacionais dos estudantes para garantir uma educação adequada, um tratamento desigual entre os desiguais (BAKER; GREEN, 2015). Para Downes e Stiefel (2015), a equidade vertical refere-se ao grau em que os estudantes que diferem dos outros, devido a desvantagens, são tratados adequadamente de forma diferente.

Ao abordar os padrões básicos para definição da equidade vertical, Baker e Green (2015) indicam que, a ênfase principal sob a equidade vertical como adequação padrão é que os estudantes que, de outra forma, teriam menos probabilidade de alcançar uma educação adequada, requerem recursos adicionais suficientes para aumentar suas oportunidades, ou seja, a equidade vertical se aplica em casos em que determinados estudantes ou grupos de estudantes têm necessidades educacionais específicas e o atendimento a essas necessidades requer recursos adicionais (BAKER; GREEN, 2015).

A questão da equidade no custeio da educação pública de qualidade é importante tanto para as políticas públicas quanto para a comunidade educacional. A implementação do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) avançam na discussão e na implementação dos direitos para reduzir as desigualdades educacionais e a universalização de uma educação pública, de qualidade, adequada e equitativa para todos no Brasil.

2.2 O custo-aluno qualidade (CAQ) dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto educacional brasileiro

As necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial por vezes podem diferir daquelas dos estudantes da educação em geral em termos de recursos e serviços específicos, como por exemplo, disponibilidade do intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o estudante surdo; software de leitura de tela de computador para o aluno cego; profissional cuidador escolar para atender a estudantes com TGD; espaço físico adequado (rampas, portas alargadas, pista tátil etc.) para permitir a mobilidade de estudantes com deficiência física e visual; tornando-se imprescindível a inserção desses elementos no planejamento e execução orçamentária da educação a fim de fazer valer o princípio da equidade a todo os estudantes.

No Brasil, a presença de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas tem aumentado de modo significativo, estes

estudantes correspondem a uma população com necessidades educacionais diversificadas que por conseguinte exigem insumos e serviços específicos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Dados do Censo Escolar apontam a matrícula de cerca de 1 milhão de estudantes da educação especial na rede pública de ensino (estadual e municipal). Os estudantes estão alocados principalmente no Ensino Fundamental (concentração de 69,6% das matrículas), apontando um crescimento de 78% nos últimos 10 anos, crescimento esse relacionado à matrícula de 641.844, em 2012 e de 1.143.717, em 2021 (INEP, 2021).

Essas prerrogativas apontam para a necessidade de planejamento orçamentário e financeiro pelos entes federal, estaduais e municipais, em regime de colaboração conforme prevê a legislação, a fim de suprir as necessidades específicas dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, o financiamento (recursos próprios, Fundeb, salário-educação, entre outros) é elemento fundamental para a consecução de tais direitos.

Em se tratando do Fundeb, apesar dos estudantes público-alvo da educação especial terem fator de ponderação diferenciado do estudante do ensino fundamental, equivalente a 1,20 no ano de 2021, a realidade dentro da escola apresenta a falta de recursos necessários para assegurar o atendimento inclusivo e de qualidade para esses alunos.

Na prática, não há uma delimitação no planejamento das políticas educacionais que permita a verificação de como as ações se estruturam e de como, no financiamento da educação especial a equidade vertical se evidencia, ou seja, não é perceptível o uso de recursos considerando as especificidades dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Nesse debate, é importante destacar que, as políticas de financiamento da educação pública devem atuar na direção de diminuir as disparidades educacionais, como por exemplo a da educação especial. Para Correia e Pinto (2007), o CAQ apresenta uma nova percepção do entendimento do financiamento educacional, partindo do pressuposto de quanto é necessário para melhorar e garantir uma educação de qualidade e não se limitar à divisão de recursos disponíveis da vinculação constitucional, montante insuficiente, entre os estudantes. Segundo Alves, Silveira e Schneider (2019, p. 394) “a noção de CAQ propõe que a política de financiamento deve fazer face às necessidades e custos reais da oferta de ensino em condições de qualidade (lógica do “financiamento adequado”)”.

As discussões sobre o CAQ estão amparadas nos direitos constitucionais que devem ser garantidos pelo Estado acerca da educação, principalmente os princípios de gratuidade de ensino, garantia de padrão de qualidade e igualdade de condições de acesso e permanência na escola. O PNE/2014-2024 estabeleceu na meta 20 a ampliação do investimento público educacional para 10% até o fim do decênio.

O CAQ passou a ser a referência constitucional para o padrão mínimo de qualidade após a promulgação da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, no qual acrescentou o parágrafo 7 ao artigo 211.

§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição. (BRASIL, 2020).

Além de estabelecer o CAQ como referência do padrão de qualidade, este parágrafo também determina a criação de lei complementar para determinar essa aplicação no regime de colaboração entre União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Em relação à educação especial, a publicação “O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?”, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2018), que dentre outros objetivos pretendeu atualizar o mecanismo do CAQi e propor uma primeira versão para o mecanismo do CAQ, incorpora aspectos materiais relativos à educação inclusiva. Para os autores, essa incorporação é reforçada pela necessidade da acessibilidade dos prédios escolares - já citada na publicação do CAQi de 2007 -, somada a ideia de educação inclusiva que ganha corpo na proposta com a presença da Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de equipamentos e materiais acessíveis em vários ambientes da escola. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018).

Deste modo, utilizar o CAQ como referência na definição de parâmetros de qualidade da educação para a criação de políticas e financiamento da educação básica é garantir, ao menos no que depende do aporte financeiro, os princípios constitucionais, **“inclusive assegurando a equidade**, uma vez que os custos podem ser diferenciados (maiores) em alguns contextos (com menor nível socioeconômico, em áreas rurais e para **garantir inclusão de pessoas com deficiências**, por exemplo) (SILVEIRA, SCHNEIDER, ALVES, 2021, p. 276, grifo nosso).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo foi elaborado com intenção de apresentar reflexões sobre o financiamento da educação especial com foco no conceito de equidade vertical e no Custo Aluno Qualidade sob a ótica da educação inclusiva. Em qualquer discussão sobre financiamento da educação, a equidade deve ser uma grande preocupação. Na educação especial, no entanto, há poucos estudos que façam análises dos custos dessa modalidade.

A educação especial na perspectiva inclusiva é um desafio para a comunidade escolar com todas as suas desigualdades. A ampliação do número de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas brasileiras é um dos fatores que demonstram a importância de discussões e pesquisas sobre a temática do financiamento na perspectiva da educação inclusiva, pois é preciso identificar e suprir as necessidades desse alunado, tanto na implementação, adequação quanto na manutenção para um atendimento educacional de qualidade. Nesse direcionamento, a definição de um financiamento voltado para esta modalidade, independente da fonte de receita é essencial para vencer esse desafio.

No bojo do debate estabelecido, destacamos a possibilidade do estabelecimento de um custo aluno para a educação especial numa perspectiva inclusiva considerando a equidade vertical como um dos seus eixos, principalmente por entender que incorporar elementos essenciais ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial no CAQ e CAQi, requer um olhar centrado nas suas especificidades, a fim de demarcar os insumos necessários para a promoção de maior justiça na distribuição dos recursos educacionais e da definição de um custo aluno qualidade como instrumentos de redução das disparidades no contexto da educação inclusiva.

Nessa perspectiva, entendemos que os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, como todos os outros, têm direito a uma política de financiamento que assegure o atendimento às suas necessidades específicas de modo equânime e com qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, T.; SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G. Financiamento da educação básica: o grande desafio para os municípios. **Retratos da Escola**, v. 13, p. 391-413, 2019.

BAKER, D. B.; GREEN, P. C. Conceptions of Equity and Adequacy in School Finance. In: LADD, H. F.; GOERTZ, M. E. (Orgs.). **Handbook of research in education and policy**: Routledge, 2015.

BERNE, R.; STIEFEL, L. Concepts of school finance equity: 1970 to the present. In: LADD, H. F.; CHALK, R.; HANSEN, J. S. **Equity and Adequacy in Education Finance**. Washington. DC, National Academic Press. 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15, ago. 2022.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** E-book: 2018.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo Aluno Qualidade Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

DOWNES. T. A.; STIEFEL. L. Measuring equity and adequacy in school finance. In: LADD, Helen F.; GOERTZ, Margarete E. (Orgs.). **Handbook of research in education and policy**: Routledge, 2015.

FERREIRA. J. R. Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira. In: **Tornar a educação inclusiva** / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, J. P. et. al. Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº 7 | Janeiro–junho DE 2010 | PP. 15–24

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez., 2018.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 1- 27, 2018. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 15, ago. 2022.

REBELL, M. A. Adequacy Cost Studies: perspectives on the State of Art. **Education Finance and Policy**. 2006, Vol. 1, n. 4, p. 465-483.

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G.; ALVES, T. Aspectos metodológicos do cálculo do CAQ utilizando o Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SIMCAQ). In: SOUZA, M.; ALVES, F. A.; MORAES, G. H. (Org.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas**. 1ed. Brasília: INEP/MEC, 2021, v. 1, p. 275-314.

SOUZA, M. de L.; ALVES, F. de A.; MORAES, G. H. Custo aluno qualidade (CAQ): antecedentes legais, alterações recentes e análise do relatório final do GT CAQ 2015. In: SOUZA, M.; ALVES, F. A.; MORAES, G.H. (Orgs). **Custo Aluno Qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas**. 1ed. Brasília: INEP/MEC, 2021, v. 1, p.75-103.

PNLD LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: REFLEXÕES À LUZ DA PEDAGOGIA FREIRIANA

Abraão Vitoriano de Sousa - UFPE
Ericles Souza Alves - UEPB
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves - UEPB

I INTRODUÇÃO

O debate acerca das políticas públicas para a democratização do acesso ao livro e à leitura sublinha um dos condicionantes centrais para se articular uma cultura de letramentos na escola. Superar os índices de analfabetismo no país também diz respeito a incentivar práticas leitoras desde os primeiros anos de escolarização, o que inclui, entre outros instrumentos, a viabilização de livros literários conforme diferentes gêneros e enfoques temáticos.

A promoção da leitura na escola consolida-se como uma das competências específicas da Área de Linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que corresponde aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; e como uma das competências específicas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, concentrando-se também nas vivências proporcionadas pela leitura literária e pela leitura crítica mobilizada em diferentes contextos, como a cultura digital.

Um outro marco importante relaciona-se à Lei nº 14.407, de 12/07/2022, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Consideradas como objetivos precípuos da Educação Básica (Art. 22), a alfabetização plena e a formação de leitores representam requisitos essenciais para o cumprimento dos direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes.

Com a extinção do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) pela publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, no qual são unificados os programas, em âmbito nacional, as escolas públicas de todo o país passam a receber livros literários e paradidáticos através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com novas diretrizes para seleção das obras e distribuição dos exemplares.

Refletindo, então, sobre essas condições de democratização e acesso aos livros nas instituições de ensino, em particular, às obras literárias como um direito imprescritível e elemento de humanização (CANDIDO, 2011), este trabalho objetiva discutir sobre as interfaces do PNLD Literário na formação inicial de leitores, à luz da pedagogia freiriana.

2 METODOLOGIA

Este estudo exploratório e qualitativo foi desenvolvido por meio de um levantamento bibliográfico e uma análise documental (GIL, 2019; LÜDKE; ANDRÉ, 2013), voltado às temáticas do PNLD Literário como perspectiva para a formação de leitores.

Assim sendo, tal levantamento ocorreu no primeiro semestre de 2022, compreendendo os meses de março a junho do ano supracitado. Para a elaboração das reflexões no material documental e bibliográfico selecionado, optou-se por um procedimento que priorizou uma triangulação das fontes consultadas, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1: Triangulação das fontes consultadas

• Políticas educacionais voltadas à divulgação e à distribuição do livro literário.
• Autores que se debruçaram sobre a trajetória e os desdobramentos dos programas educacionais relacionados ao incentivo da leitura e à formação do leitor.
• Contribuições do pensamento pedagógico freiriano acerca da prática social de leitura e suas implicações na vida cidadã dos estudantes da Educação Básica.

Fonte: Autores

No que se refere às fontes consultadas e apreendidas no estudo, realizamos, inicialmente, uma leitura detalhada dos marcos legais e programas direcionados para o incentivo à leitura, por meio das políticas públicas. Desse modo, em termos das políticas educacionais voltadas à disponibilização do livro literário analisamos, dentre outras fontes, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (BRASIL, 2017), o Guia Digital – PNLD 2018 Literário (BRASIL, 2018) e a Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura.

Mediante as ponderações sobre as políticas educacionais mencionadas, buscou-se referências na área da leitura literária e formação de leitores. Neste sentido, seguiu-se a leitura de um estudo que aborda a trajetória dos programas educacionais voltados para o incentivo à leitura (GONÇALVES, 2020) e outro que defende a leitura/literatura como direito básico do ser humano (CANDIDO, 1972), além do aporte de outros autores (WITZEL, 2002; CASSIANO, 2007; BASSO, 2013).

O terceiro momento ocorreu por meio do estudo das obras de Paulo Freire (2006, 2015), tendo em vista a concepção de leitura como prática social e como consciência crítica, princípios fundamentais para a formação de leitores; sendo, portanto, um parâmetro de análise para refletir sobre a política do PNLD Literário.

Em linhas gerais, as análises foram conduzidas com a pretensão de discutir sobre as interfaces do PNLD Literário na formação inicial de leitores, à luz da pedagogia freiriana, buscando articular as contribuições e críticas no material bibliográfico consultado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Gonçalves (2020) traz um breve sumário cronológico do surgimento, da expansão e dos desdobramentos da maior política de avaliação e distribuição de livros didáticos da Educação Básica brasileira, com início em 1937, intitulada Instituto Nacional do Livro – INL, passando por mudanças ao longo das décadas. A partir dos anos 80, esta política educacional foi transformada no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Com isso, retoma-se a escolha do LD pelos professores, torna-se o LD reutilizável; aperfeiçoam-se as especificações técnicas para a produção da oferta aos estudantes de 1ª e 2ª série de escolas públicas e comunitárias; e, por último, extingue-se a participação financeira dos estados como forma de garantia do critério de escolha do LD pelos professores. (Decreto Lei nº 91.542/1985). (GONÇALVES, 2020, p. 14).

O período entre 1929 até meados de 1980 pode ser resumido na promulgação de diversos decretos-leis e em iniciativas governamentais que visavam regulamentar uma política para a produção e a distribuição de livros didáticos (WITZEL, 2002), que até então eram chegados da Europa. O país seguia o modelo francês de centralização, com a ideia do livro didático nacional. O professor era excluído dos processos decisórios para

o sistema educacional como um todo e, particularmente, das discussões sobre o livro didático.

Com a criação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, deu-se início à segunda fase, em que se percebeu o não cumprimento da distribuição universal dos livros para o alunado do Ensino Fundamental por questões de desvio, o que impedia a chegada de livros didáticos na escola no início do ano escolar. Também se questionou a má qualidade dos livros escolhidos pelo professor, justificada pela má-formação do professorado (CASSIANO, 2007).

Basso (2013) destaca algumas ações relevantes no percurso dessa política educacional no que se refere à organização da coordenação e da equipe de avaliação, aos critérios avaliativos, à escolha dos livros didáticos e à divulgação dos resultados da avaliação. Foi nessa fase que as obras didáticas foram distribuídas para toda a Educação Básica nos programas, a saber: PNLD – atingia todo o Ensino Fundamental; o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004, tentou universalizar os livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público; e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007, para alfabetizar e escolarizar pessoas com idade acima de 14 anos. A terceira fase teve início em 2010, quando, através do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, esses programas foram mesclados em um único PNLD. Neste período, também foi criado o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE.

Porém, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo PNLD e pelo PNBE, sendo então consolidadas em um único programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Ademais, o referido decreto orienta as redes de ensino, em conjunto com suas escolas, a terem a autonomia de selecionar os materiais distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que julgassem adequados à realidade pedagógica.

O PNLD Literário faz parte da composição do Programa Nacional do Livro Didático, o qual é um conjunto de ações executadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação, ações essas que estão direcionadas à distribuição gratuita dos livros didáticos, pedagógicos e literários para estudantes e professores da rede pública da Educação Básica do Brasil (BRASIL, 2017). Assim sendo, o PNLD Literário consiste na entrega de obras literárias para

composição do acervo bibliográfico da sala de aula, as quais passaram a ser distribuídas a partir de 2018. No PNLD Literário, portanto, serão atendidas:

As escolas das redes de ensino participantes do Programa com alunado na educação infantil (creche e pré-escola), nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e no ensino médio constantes do Censo Escolar de 2017, que tenham firmado adesão ao Programa. Serão atendidas ainda as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público que atendam a educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos, desde que observem o disposto nos instrumentos legais que regem o Programa. Já as escolas novas que tenham alunado na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio e que não constem do Censo Escolar de 2017 poderão ser atendidas por meio de aquisição complementar ou da reserva técnica, desde que estejam incluídas na prévia do Censo de 2018. (BRASIL, 2018, p. 20).

Partindo da ideia de que a escola é o espaço capaz de promover práticas de leitura literária com os estudantes, e compreendendo que a literatura é uma área curricular de conhecimento da linguagem primordial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aprendiz, concebe-se, por conseguinte, que a leitura do texto literário permite evocações no leitor de sentimentos como a emoção, o prazer e o deleite. A prática de leitura do texto literário, segundo Candido (1972, p. 3), “serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade”, visto que:

Mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. (CANDIDO, 1972, p. 4).

Com base nesta colocação do autor, práticas de leitura literária atuam sobre a formação crítica do leitor, já que o levam a refletir e pensar nos intercursos ideológicos da sua realidade. O leitor se descobre capaz de transformar a realidade social na qual está inserido a partir de um sonho e um projeto de mudança tecido no diálogo entre o seu mundo e o mundo da coletividade. Nesse processo, não se busca a continuação de um sistema mecânico reprodutor, mas sim de consciências individuais críticas em constante exercício da superação das desigualdades sociais circundantes em uma sociedade de classes, como a brasileira.

Sendo assim, a leitura de um livro continua a ser uma das formas privilegiadas da formação humana, tendo um lugar próprio e insubstituível nesse processo.

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler, não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo. (FREIRE, 2015, p. 14).

A leitura é uma necessidade da vida dos estudantes, precisa ser trabalhada de uma forma ampliada, que vá além do código escrito. Ler para compreender os textos, participar criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionar-se frente à realidade, esta é a finalidade básica que se estabelece para as práticas de leitura na escola. Ao ler, os estudantes se relacionam com as diversas áreas dos conhecimentos, reconhecem diversas palavras, significados, as ideias se expandem e abrem-se várias possibilidades para um novo saber.

Freire (2015) diz que existe uma relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e o contexto. Por acreditar que essa relação é indiscutível, somente consegue atribuir importância e relevância às práticas de leitura escolar quando o leitor é elevado à condição de sujeito, trabalhando ativamente com seus pares na busca pela compreensão de diferentes aspectos da realidade através dos textos.

Nesta direção, Freire (2006), ao destacar o processo de transição da sociedade brasileira, nos faz refletir afirmando que “o homem existe - *existere* - no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 2006, p. 49, grifo do autor). Em consonância com esse posicionamento dinâmico de Freire sobre o tornar-se humano em um jogo interacional intenso, construído nas e pelas relações sociais, vislumbrado como uma das vias de transformação social com a participação fundamental da educação escolar, compreende-se a prática de leituras literárias como um instrumento propulsor de uma prática cidadã.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que a leitura é o elemento central da emancipação das pessoas em uma sociedade com uma desigualdade educacional tão elevada como a brasileira. Pensar numa política de formação de leitores na escola pública significa imperativamente fomentar a formação humana, intelectual e cultural de estudantes que, tantas vezes marcados pelas desigualdades sociais, têm nas unidades

de ensino uma instância de articulação entre mundos e como caminho para consciência crítica e transformação social – perspectivas endossadas por Paulo Freire ao conceber a leitura também como um ato político.

4 CONCLUSÃO

Neste estudo inicial sobre as contribuições do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para a formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, despontam-se algumas questões importantes que surgem como desafios. Uma delas concentra-se na extinção de um programa especificamente voltado para a distribuição de obras literárias, que foi o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), lançado na década de 90 e “extinto” em 2017, investindo, no período de 2000 a 2014, o valor de R\$ 891 milhões em aquisição de livros, com a distribuição de quase 230 milhões de obras, conforme dados do FNDE.

A *incorporação* dessa política, sistematicamente consolidada como um dos eixos do PNLD (particularmente, o objeto 5 – obras literárias), não deixa de representar *descontinuidade*, impactando, inclusive, nos direcionamentos propostos pelo PNBE, que contava com um importante e diversificado acervo para a valorização da biblioteca escolar ou salas de leitura como espaços de apropriação cultural promotores da educação literária.

Apesar do PNLD Literário conferir à escola e aos professores o conhecimento e a seleção das obras a serem utilizadas em consonância com sua realidade/necessidade, cabe ressaltar as dificuldades presentes nesse processo, como a formação de professores focada na literatura, no mercado editorial e, por conseguinte, na qualidade dessas obras. Como escolher um livro? Seja pelo cânone – obras fundamentais da nossa literatura, que reverberam nossa história e memória coletiva –, seja pela diversidade e atualidade dos temas e obras – já que nosso leitor, hoje, também é um internauta/espectador –, a seleção de uma obra literária deve levar em conta diferentes fatores, como tempo de refinamento e conhecimento do *chão da escola* – longe de quaisquer amarras impostas por um discurso oficial ou *assédio* editorial.

Essas e outras dimensões precisam ser ponderadas quanto ao PNLD Literário na formação de leitores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isto é, o programa, de fato, contribui para a distribuição de livros e deve ter reconhecimento, num contexto maior, como política pública de articulação e aproximação do aluno com um dos mais importantes objetos de mediação cultural. Faz-se necessário, portanto, manter um

constante diálogo sobre as condições do referido programa, desde a construção do guia, a seleção das obras e as suas incursões e recepções no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BASSO, L. del P. Estudo acerca dos critérios de avaliação de livros didáticos de Ciências do PNLD 2013 – Período de 1996 a 2013. *In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 26., 2013, Recife. **Anais**. Recife: ANPAE, 2013.

BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/7/2017, Página 7 (Publicação Original), Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. **Diário Oficial da União**, de 13/7/2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14407.htm. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. **Guia Digital – PNLD 2018 Literário**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – SEB. Brasília/DF, 2018.

BRASIL. MEC: **Histórico do Programa Nacional do Livro Didático**. Site do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, Brasil. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em 21 de abril de 2022.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 29. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, F. M. da S. Aprendizagem de gênero textual e das estratégias de leitura na coleção Português Linguagem (PNLD 2017). *In*: SANTOS, E. M. dos; LIRA, M. R. de (orgs.). **Práticas e reflexões sobre o livro didático**. Recife, PE: Edupe, 2020, p. 11-30.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2013.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa**. 2002. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO NORDESTE: REALIDADE E DESAFIOS

Andréia Ferreira da Silva - PPGE/UFMG
Melânia Mendonça Rodrigues - PPGE/UFMG

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades e contradições que condicionam o desenvolvimento socioeconômico dos estados que constituem a Região Nordeste incidem diretamente na garantia do direito à educação escolar, limitando a universalização do acesso e da permanência dos estudantes, mesmo para as etapas obrigatórias da educação básica, e contribuindo para a permanência de condições precárias e inadequadas na maioria das escolas dessa região, o que compromete a oferta de uma educação de qualidade.

Pautamo-nos por uma concepção mais ampla de qualidade da educação, que envolve fatores extra e intraescolares. Os primeiros concernem ao espaço social e às obrigações do Estado para a sua garantia e os fatores intraescolares compreendem o plano do sistema – condições de oferta do ensino, o plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar, o plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica e, o plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Segundo Dourado e Oliveira (2009), a oferta da escolarização se concretiza por meio da atuação dos entes federados, por meio de processos de descentralização e desconcentração das ações educativas, o que resulta na definição de parâmetros para a qualidade da educação em um cenário amplamente desigual, levando-se em conta os cenários regionais, estaduais e municipais.

Tais pressupostos respaldaram nossa aproximação à temática do direito ao ensino fundamental no Nordeste brasileiro, tendo como foco central sua garantia pelos respectivos estados: Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE). Nessa direção, o presente artigo propõe-se a analisar dados relativos ao acesso e à permanência dos estudantes no ensino fundamental nos estados da Região Nordeste, examinando os seguintes indicadores: número de matrículas, ente responsável, taxa de escolarização e distorção idade-série, no período de 2009 a 2019. Tais informações revelam dimensões centrais da garantia do direito à educação na Região Nordeste e no país.

2 METODOLOGIA

O texto apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre a educação básica nos estados da Região Nordeste, cuja dimensão empírica constituiu-se do levantamento de dados estatísticos disponibilizados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobretudo do Censo Escolar, entre outros. Nesse levantamento, além do sítio eletrônico do INEP, recorreremos às ferramentas disponibilizadas pelo Laboratório de Dados Educacionais, da Universidade Federal do Paraná (LDE-UFPR), que nos permitiram o acesso aos microdados do Censo Escolar.

Recolhidos, nas referidas bases, os dados de cada um dos estados da Região Nordeste foram reunidos em tabelas globais para a Região, a partir das quais procedemos a análises comparativas, intra e inter-regionais. Estas últimas fundamentaram-se no levantamento de dados relativos às grandes regiões e ao país, levantados nas mesmas bases e, também, reunidos em tabelas contemplando as unidades territoriais.

Respaladas na categoria da historicidade, buscamos apreender o movimento das dimensões escolhidas para o estudo no decurso de uma década, demarcada pelos anos de 2009 e 2019. Optamos por esse marco temporal por entendermos que a ocorrência da pandemia de covid 19, a partir de março de 2020, trouxe profundas implicações também para a educação, cujas especificidades requerem uma análise mais acurada, que extrapolaria o escopo do presente trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, discutimos os achados da pesquisa, apresentando-os segundo as dimensões consideradas como expressões centrais do direito à educação, mais estritamente, ao ensino fundamental, como sejam: taxa de analfabetismo, número médio de anos de estudo, taxa de escolarização e distorção idade-série.

3.1 Taxas de escolarização – educação básica

No ensino fundamental, em 2019, foram registradas 26,9 milhões de matrículas no país.¹⁹ De acordo com o Inep, esse “valor é 3,6% menor do que o registrado para 2015. A queda no número de matrículas foi similar nos anos iniciais (3,5%) e nos anos finais (3,7%) do ensino fundamental” (BRASIL, 2020b, p. 6). Na região Nordeste foi registrado um total de 7.886.261 milhões de matrículas no ensino fundamental, em 2019.

A rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais do ensino fundamental no país (67,6%). Nos anos finais, apesar do equilíbrio entre as redes municipais (42,8%) e estaduais (41,5%), a variação entre os estados é grande (BRASIL, 2020b). Os estados da Região Nordeste seguem esta realidade. Em relação aos anos finais, em 2019, os cinco estados do país com a maior atuação dos municípios nessa oferta integram a região Nordeste: Alagoas (77,1%), Piauí (81,1%), Bahia (82,3%), Maranhão (95,2%) e Ceará (96,6%). Entre os 11 estados, do país, com maior participação dos municípios nos anos finais do ensino fundamental, nove são os estados que compõem a Região Nordeste (BRASIL, 2020b).

É importante destacar que os processos de municipalização da oferta do ensino fundamental nos estados que formam essa região foram iniciados nos anos de 1980, por meio de programas implantados em parceria com o Banco Mundial, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL/NE)²⁰ (1980) e o Projeto Nordeste,²¹ executado na década de 1990. Sobre a atuação do Banco Mundial (BM) no país, Fonseca (2009) afirma que, “A partir dos anos de 1980, [...] desempenhou um papel decisivo na agenda educacional brasileira” (p. 160), impondo-se “como um dos parceiros mais atuantes, no período 1970-1990 [...]” (p. 161). A atuação dessa organização internacional foi decisiva para o acentuado processo de municipalização do ensino fundamental nessa região do país, a despeito das precárias condições materiais e de infraestrutura e da falta de recursos da maioria dos municípios dessa região.

¹⁹ De acordo com o Inep, em 2019, “Nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal apresenta a maior participação, com 67,6% das matrículas, seguida pelas redes privada (composta por 18,4% da não conveniada e 0,7% da conveniada) e estadual (13,1%) (BRASIL, 2020a, p. 24).

²⁰ O Edurural/NE foi resultado de compromissos constantes do Contrato MEC /BIRD n.º 1867/BR/1980, celebrado em 18 de julho de 1980 entre o Governo da União e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que integra o Banco Mundial. Teve como objetivo a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e administração educacionais (BRASIL, 1980, art. 1º e 2º).

²¹ Segundo Fonseca (2009), o plano de ações do Projeto Nordeste dava continuidade ao Projeto EDURURAL, encerrado em 1987.

O PNE (2014-2024) estabelece, na Meta 2, a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos (BRASIL, 2014). Os dados, a seguir, demonstram que a universalização dessa etapa está bem próxima a ser alcançada e a ausência de grandes disparidades nessa etapa entre as grandes regiões do país. O maior desafio refere-se à adequação da idade das crianças à série e etapa de ensino frequentada, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Com o intuito de superar esta distorção, o PNE (2014-2024) define que o Poder Público deverá “garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, Meta 2). Na Região Nordeste, no ano de 2019, a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental ainda alcançava 14,7% e nos anos finais 31,1%, revelando as dificuldades para o cumprimento da Meta 2 até o ano de 2024.

Em relação à taxa de escolarização do ensino fundamental, no ano de 2019, a Região Nordeste tinha taxa de 99,6%, o mesmo resultado da Região Centro-Oeste, e 0,1 p. p. abaixo da média do país (99,7%) e da Região Sul (99,7%). A Região Norte possuía o indicador mais baixo (99,3%) e a Sudeste o mais alto, com 99,9% das crianças de 6 a 14 anos matriculadas nessa etapa da educação básica (Tabela 16). Desse modo, essas taxas não revelam grandes disparidades no ensino fundamental quando comparadas por região, mas, mesmo assim, a Região Norte apresenta o pior resultado.

Nas últimas décadas, observa-se uma certa estabilidade na matrícula e nas taxas de escolarização no ensino fundamental. Segundo Castro (2009), esse quadro “expressa o fim do ciclo expansionista do ensino fundamental, relacionado a dois fatores mutuamente articulados: de um lado, a relativa estabilização do fluxo escolar nessa etapa da Educação Básica, de outro, a diminuição da população nesta faixa etária” (p. 688), tendência percebida pelo autor ao comparar dados dos anos de 1992-2007.

Tabela 1. Taxa de escolarização do ensino fundamental no Brasil e Grandes Regiões (2009 e 2019)

Regiões	2009	2019
Brasil	97,6	99,7
Centro-Oeste	97,6	99,6
Nordeste	97,4	99,6
Norte	96,2	99,3
Sudeste	98,1	99,9
Sul	97,5	99,7

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais/UFPR (2009); PNAD (IBGE, 2011); PNADC (IBGE, 2019c)

Considerando-se as taxas de escolarização no ensino fundamental dos estados que formam a Região Nordeste, expostas na Tabela 17, a seguir, o maior resultado foi o do Piauí (99,9%), seguido da Bahia e Ceará com o mesmo índice (99,7%). O estado com a menor taxa foi o de Sergipe (99,4%), acompanhado de Maranhão, Paraíba e Rio Grande do Norte (99,5%), todos abaixo da média nacional. Alagoas foi o estado que mais ampliou a matrícula nessa etapa da educação básica, no período de 2009 a 2019, com um crescimento de 5,1%, saindo de 94,5%, pior resultado na região, para 99,6%, superando os resultados de quatro estados.

Tabela 2. Taxa de escolarização do ensino fundamental nos estados da Região Nordeste (2009 e 2019)

Unidade federativa	2009	2019
1. Alagoas	94,5	99,6
2. Bahia	97,7	99,7
3. Ceará	98,3	99,7
4. Maranhão	98,4	99,5
5. Paraíba	97,4	99,5
6. Pernambuco	96,6	99,6
7. Piauí	98,2	99,9
8. Rio G. do Norte	96,2	99,5
9. Sergipe	97,2	99,4

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais/UFPR (2009); IBGE - PNAD (2011); PNADC (IBGE, 2019c)

Apesar dos avanços apontados, na Tabela 2, os dados revelam que, ainda, há uma pequena porcentagem de crianças e adolescentes que não está frequentando a escola e que precisa ser inserida no sistema educacional. Este é um desafio que envolve situações de repetência, defasagem e evasão escolar ou atendimento de crianças com deficiência que necessitam ser enfrentadas pelas políticas educacionais.

3.2 Taxas de distorção idade-série

No que tange às taxas de distorção idade-série²² no ensino fundamental, em 2019, a média do Brasil era de 10,5%, para os anos iniciais, e 23,4%, para os anos finais. No país, as mais elevadas taxas de distorção foram registradas nos 6º, 7º e 8º anos, com 27,6%, 27,9% e 26,1%, respectivamente (BRASIL, 2020b). A Região Norte possuía os índices mais altos entre as grandes regiões do país, com taxas de 17,6% nos

²² De acordo com o Inep (BRASIL, 2020a), a distorção idade-série é o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados.

anos iniciais do ensino fundamental e 33% nos anos finais. A Região Nordeste apresentava o segundo resultado mais elevado, com distorção de 14,6% e 30,5%, respectivamente, conforme mostra a Tabela 3.

A análise deste indicador das demais regiões, dos anos iniciais do fundamental - Sudeste (6,7%), Sul (7,8%) e Centro-Oeste (8,3%), e anos finais - Sudeste (16,7%), Centro-Oeste (18,7%) e Sul (22%), revela que os resultados do Norte e Nordeste puxaram a média nacional para cima nesta etapa, visto que as taxas nas demais regiões foram bem inferiores (Tabela 19). Por exemplo: a Região Norte tem quase duas vezes e meia a taxa de distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental do que a região Sudeste, o menor resultado entre as regiões. Os dados mostram, por um lado, elevada desigualdade entre as regiões mais ricas e as mais pobres do país neste indicador e uma situação de elevadas taxas de reprovação e de abandono escolar nas escolas das regiões Norte e Nordeste, que se manifesta por taxas superiores à média nacional de distorção idade-série.

Tabela 3. Taxa de distorção idade-série do ensino fundamental no Brasil e Grandes Regiões - (2009 e 2019)

Territorialidades	2009		2019	
	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais
Brasil	18,6	28,9	10,5	23,4
Centro-Oeste	15,8	28,3	8,3	18,7
Nordeste	26,6	38	14,6	30,5
Norte	29,8	38,1	17,6	33
Sudeste	11	21,5	6,7	16,7
Sul	11,6	24,5	7,8	22

Fonte: Inep (2009; 2019)

Entre os estados da Região Nordeste, o único estado que se destacou, no ano de 2019, por encerrar taxas menores de distorção idade-série, foi o do Ceará, com 6,9% nos anos iniciais do fundamental e 17,5% nos anos finais, de acordo com a Tabela 4, índices inferiores à média nacional. Para se ter uma visão da diferença existente entre os dados do Ceará e os demais estados nordestinos, o segundo melhor resultado para os anos iniciais do fundamental foi o do Rio Grande do Norte, que apresentou uma taxa quase o dobro das escolas cearenses (12,8%). Nos anos finais, a situação quase se repete, Pernambuco, com o segundo menor resultado, contava com uma distorção, nos anos finais do ensino fundamental, de 26,3%, ou seja, superior 8,8 p. p. à taxa do Ceará. Os estados da Bahia e Sergipe possuíam os maiores percentuais de distorção idade-série, no ensino fundamental, na região: nos anos iniciais, 18,6% e 18,4%, e nos anos finais,

38,9% e 37,8%, respectivamente. Estes dados revelam que quase 40% das crianças e adolescentes nestes estados estavam cursando séries diferentes das previstas para a sua idade nos anos finais do ensino fundamental.

Tabela 4. Taxa de distorção idade-série do ensino fundamental nos estados da Região Nordeste - (2009 e 2019)

Unidade federativa	2009		2019	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
1. Alagoas	26,0	43,9	15,2 18,6	31,2
2. Bahia	31,4	42,9	6,9	37,8
3. Ceará	21	29,5	13,3 15,6	17,5
4. Maranhão	25,1	35,6	14,6 16,9	29,8
5. Paraíba	27,7	38,6	12,8 18,4	32,2
6. Pernambuco	23,9	37		26,3
7. Piauí	30,6	37,4		31,5
8. Rio Grande do Norte	22,5	37,8		35,5
9. Sergipe	30,7	43,0		38,9

Fonte: Inep (2009; 2019)

Este indicador aponta que a ampliação do acesso ao ensino fundamental, com a expansão das matrículas nesta etapa, ainda, está acompanhada por altas taxas de reprovação, abandono e evasão que geram a distorção idade-série. Desse modo, as políticas adotadas pelo Governo Federal e subnacionais no campo educacional, nos últimos 10 anos,²³ não foram suficientes para abolir os mecanismos de discriminação e de exclusão existentes na sociedade e na escola que dificultam ou impedem a permanência e a aprendizagem das crianças no ensino fundamental, etapa obrigatória de ensino desde 1971.²⁴

Segundo Rodrigues, Gomes e Andrade (2019), registra-se no país uma ampliação geral da escolarização, mas, mesmo com essa ampliação, a Região Nordeste

²³ No Brasil, a redução da distorção idade série, nos anos iniciais do ensino fundamental, foi, no período de 2009 a 2019, de 8,1% para os anos iniciais e 5,5% para os anos finais. Na Região Nordeste, a redução foi superior à média nacional no mesmo período, 12% nos anos iniciais e 7,5% nos anos finais do fundamental (INEP, 2009; 2019).

²⁴ Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Esta lei, aprovada no contexto da ditadura civil-militar, ampliou a escolarização obrigatória de quatro para oito anos no país. De acordo com a Lei, o ensino de 1º grau, de duração de oito anos, será obrigatório dos 7 aos 14 anos (BRASIL, 1971, art. 18 e 20).

apresenta um cenário educacional menos favorável quando comparado aos dados do país, sobretudo entre os adultos e idosos. Essa situação traz ao debate as altas taxas de analfabetismo existentes na região e o reduzido número de anos de escolarização de boa parte da população, indicadores não explorados no presente texto. Essas taxas estão relacionadas ao não acesso ao ensino fundamental, ao abandono escolar e às condições precárias de funcionamento da maioria das escolas. Situações que necessitam ser superadas com urgência para romper o funcionamento da “fábrica” dos novos excluídos dos processos de escolarização.

4 CONCLUSÕES

Segundo Vieira (1985, p. 32), “As raízes dos problemas nordestinos estão inscritas na história econômica, política e social brasileira, no contexto da economia mundial.” Os problemas educacionais dessa região se inserem nessa lógica e para serem revertidos necessitam de medidas que ultrapassam o próprio campo educativo, mesmo que as envolvam.

Os dados apresentados revelam a não universalização completa do direito ao ensino fundamental no país e, de forma mais acentuada, nos estados da região Norte e Nordeste, sobretudo no que tange aos anos finais dessa etapa. Essa situação integra os processos históricos de baixos investimentos na região e revela as marcantes desigualdades socioeconômicas existentes entre as grandes regiões do país. No setor da educação, essa desigualdade se materializa, entre outros, nas elevadas taxas de distorção idade-série presentes nas escolas da região, que revelam processos de exclusão educacional, muitas vezes, por razões externas à própria escola.

Na região Nordeste, os processos de municipalização da oferta do ensino fundamental, desde os anos 1980, tiveram forte influência do BM, já expressando um projeto de desconcentração das responsabilidades da União e do ente estado, mesmo antes da aprovação da Constituição Federal de 1988. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), no de 1996, acelerou esse processo.

Ao analisar o processo de municipalização do ensino no país, Pinto (2014) aponta que, a partir dos anos de 1990, ocorreu uma expressiva ampliação das responsabilidades do ente município na oferta da educação infantil e do ensino fundamental. Entretanto, essa ampliação não foi acompanhada pela melhoria de sua capacidade de planejamento e nem pela elevação correspondente do financiamento

suficiente para atender às novas demandas. Tal situação, com certeza, é mais acentuada nos municípios nordestinos em decorrência das desigualdades sociais já indicadas, o que contribui para ampliá-las no campo educacional.

A despeito do aumento do acesso ao ensino fundamental na última década, como aqui exposto, a efetivação da obrigatoriedade do ensino fundamental ainda é um desafio para o país e para os estados do Nordeste, sobretudo quando se propõe a conhecer as desigualdades existentes entre os estados e internamente a cada estado, mas, também, em relação às modalidades de ensino que enfrentam grandes desafios para sua constituição e consolidação, como a educação de jovens e adultos, a educação do campo e quilombola e a educação especial, não abordadas no presente texto. Tal situação aponta para a necessidade da realização de investigações mais precisas que esmiúcem os setores não alcançados pelas políticas educativas e, assim, possam contribuir para embasar a ação de organizações e movimentos sociais, sindicatos e instituições de ensino superior na luta pela universalização da educação básica e pela superação das formas de discriminação e exclusão que têm marcado historicamente a região Nordeste.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020b. Disponível em: [Censo da Educação Básica 2019_Notas Estatísticas.indd \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 85.287**, de 23 de outubro de 1980. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Esta lei, aprovada no contexto da ditadura civil-militar, ampliou a escolarização obrigatória de quatro para oito anos no país. Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>. Acesso em: 02 out. 2022.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Indicadores Educacionais – taxa de distorção idade-série. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 16 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Indicadores Educacionais – taxa de distorção idade-série. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 16 out. 2021.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Universidade Federal do Paraná. Taxa de matrícula líquida. 2009. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>. Acesso em: 28 mar. 2022.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, Descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 624-644, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ftsTfkZhGs5KD8WQK3rccHR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2022.

RODRIGUES, Cibele Maria; GOMES, Darcilene Cláudio; ANDRADE, Viviane Toraci Alonso de. Perspectiva sobre a oferta da educação básica no Nordeste. In: OLIVEIRA, Oliveira; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (Org.). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. A política educacional no Brasil e o desafio do Nordeste. **Educação em Debate**, Fortaleza, (9) jan./jun. 1985.

**PARTE 3 -
ENSINO MÉDIO:
CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO
NORDESTE**

ACCOUNTABILITY NO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO NORDESTE: UM ESTUDO EM REDE

Ana Lúcia Felix dos Santos - UFPE
Eloísa Maia Vidal - UECE

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o recorte de uma pesquisa maior em fase de desenvolvimento que se referencia no campo dos estudos sobre a ação do Estado regulador e avaliador e sua relação com os dispositivos de *accountability*. Toma como foco a *accountability* educacional enquanto elemento que constitui a (re)configuração da regulação estatal sobre os processos educativos na atualidade e estuda as políticas de avaliação externa e de *accountability* instituídas nas redes de ensino dos estados que formam a região Nordeste.

A pesquisa tem como objetivo geral examinar a natureza e a implantação de instrumentos e dispositivos de avaliação externa em larga escala e de *accountability* educacional no âmbito dos nove estados nordestinos - Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe - que vêm se constituindo em distintos modelos, formas e sistemas de *accountability*, de acordo com a tipologia elaborada por Afonso (2010). Para o seu desenvolvimento foi constituída uma rede de pesquisadores vinculados a diferentes universidades da região e convidados de outras instituições, a Rede de Estudos em Políticas de Avaliação Educacional e *Accountability* (REPAAEA). A pesquisa pretende colaborar para a ampliação dos conhecimentos referentes às políticas educacionais no país, mais precisamente sobre a temática da política de avaliação externa da educação, compreendendo-a como umas das principais medidas que compõem os processos de reforma do Estado e da educação no país desde os anos de 1990.

O presente texto está organizado em três momentos. O primeiro apresenta, brevemente, a REPAAEA e o segundo a pesquisa – conceitos centrais, objetivos e metodologia adotados. Para concluir, algumas reflexões finais.

2 REDE DE ESTUDOS EM POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY: UM ESFORÇO COLETIVO PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Pesquisas em rede têm sido importantes para viabilizar estudos que demandam trabalho em grupo, tanto pela quantidade como pela *expertise* de pesquisadores de diferentes instituições de ensino. Esta prática possibilita o compartilhamento de conhecimentos teóricos e empíricos que agregam valor aos estudos, além de representar também redução de custos operacionais e celeridade no levantamento de dados.

Para a pesquisa da qual este texto é um subproduto, em 2021 foi constituída a Rede de Estudos em Políticas de Avaliação Educacional e *Accountability* (REPAEA), que congrega docentes pesquisadores de todos os estados da região Nordeste e de outras unidades federadas. A rede é constituída pelas seguintes instituições de educação superior da região: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Federal do Piauí, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Sergipe, Universidade do Estado da Bahia e Universidade Federal do Maranhão.

Os docentes que integram a REPAEA, mesmo antes de sua criação, já vivenciavam vínculos de colaboração interinstitucional, alguns de forma mais próxima e efetiva, outros de forma mais pontual. Esses vínculos se materializavam por meio da organização de eventos, da participação em associações científicas e acadêmicas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), composição de bancas de qualificação e defesas de teses e dissertações, publicação de livros e *e-books* e dossiês de periódicos em conjunto, dentre outras ações. A REPAEA potencializa essas oportunidades de cooperação interinstitucional, o que contribuirá para o avanço da pesquisa em educação no Nordeste brasileiro.

3 CONCEITOS E PROCESSOS DA PESQUISA

Segundo Afonso (2009, p. 58), *accountability* é um termo amplo e polissêmico, devido às variadas “políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e actores também diversificados” que envolve. Apesar dessa conformação, o autor argumenta que o termo é constituído por, pelo menos, três dimensões ou pilares: avaliação externa,

prestação de contas e responsabilização. Para o seu estudo, ele apresenta um modelo interpretativo que distingue os desenhos das políticas de *accountability* em: formas parcelares, modelos e sistemas (AFONSO, 2010), conforme o seu grau de organicidade e sua vinculação a perspectivas mais gerenciais ou democráticas.

Nessa perspectiva, Maroy e Voisin (2013) distinguem as ferramentas de “prestação de contas de tipo empresarial” das ferramentas de “prestação de contas de tipo democrática”, apontando o fortalecimento das primeiras nas políticas educativas em curso em diferentes países.

A implantação das iniciativas de avaliação externa vem crescendo ano a ano no Brasil, desde a instituição, pelo governo federal, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no início dos anos de 1990, com a utilização de diferentes procedimentos de avaliação externa e a aplicação de exames padronizados a estudantes (ESTEBAN, 2011). Santos e Oliveira (2021, p. 15) afirmam que

No Brasil, as políticas de avaliação educacional vêm tomando destaque desde o final da década de 1990, quando da elaboração do Saeb. Esse movimento vem se fortalecendo ao longo dos anos com estratégias articuladas de política que, nacionalmente, colocam foco em formas de regulação da educação via ampliação dos processos de avaliação e da adoção de indicadores sintéticos, como o Ideb.

Acompanhando as orientações nacionais, estados e municípios vêm instituindo suas políticas próprias de avaliação padronizada da educação básica. No ano de 2020, dos 26 estados que compõem o país, em 23 deles, mais o Distrito Federal, foram identificados sistemas próprios de avaliação da educação básica²⁵. No geral, esses sistemas têm como referência o Saeb, porém, são percebidas medidas e ênfases próprias nesses processos avaliativos, com sua vinculação ou não a mecanismos de responsabilização e de prestação de contas, que consistem no objeto de estudo da presente pesquisa.

A presença de sistemas próprios de avaliação tem sido um lugar comum nos nove estados da região Nordeste, independente da orientação político-partidária dos governos estaduais. A Figura 1 apresenta os sistemas indicando o ano de criação de cada um deles.

²⁵ Levantamento realizado nos *sites* das secretarias estaduais de educação e do Distrito Federal e no *site* do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) pela presente pesquisa.

Figura 1: Sistemas estaduais de avaliação, ano de criação



Fonte: autores, 2022

Dos nove estados da região, três deles criaram seus sistemas estaduais de avaliação antes de 2005 – Ceará em 1992, Pernambuco em 2000 e Alagoas em 2001, sendo o Ceará o único a não ter sofrido interrupção. Os demais estados implantaram suas avaliações próprias depois de 2010, sendo Sergipe o último a oficializar sua avaliação estadual em 2020. Essas avaliações incidem de formas diferentes sobre as redes públicas – estaduais e municipais – o que pode representar o ponto fulcral para entender o maior ou menor efeito sobre os resultados educacionais.

Como mostra a Figura 1, as primeiras avaliações estaduais implementadas no Ceará, em Pernambuco e em Alagoas são contemporâneas ao que Bonamino e Sousa (2012) denominam como primeira geração de políticas de avaliação, em que se aplicavam testes de proficiência junto aos alunos e questionários contextuais a diretores, professores, alunos e escolas para diagnosticar o desempenho dos estudantes e obter subsídios para a elaboração de políticas públicas, predominando o caráter diagnóstico, sem, no entanto, implicar consequências ao currículo e às escolas. As avaliações estaduais que surgem a partir de 2010 – Bahia (2010), Paraíba (2011), Piauí (2011), Rio Grande do Norte (2017), Maranhão (2019) e Sergipe (2020) – já se constituem em um contexto em que, nacionalmente, prevalecem avaliações de segunda e terceira gerações, que tratam da divulgação e da devolução dos resultados às escolas e preveem sanções ou recompensas em decorrência dos resultados das escolas, respectivamente, embora não necessariamente correspondam a elas.

A tipificação de Bonamino e Sousa, quando aplicada ao Nordeste, permite perceber que as gerações de políticas de avaliação coexistem em uma mesma região e que as avaliações estaduais vão sendo aperfeiçoadas por dispositivos que as condicionam à terceira geração, caso daqueles estados que as criaram no contexto de primeira geração, mas que, hoje, compartilham de elementos da terceira geração, como Ceará e Pernambuco, com política de alto impacto sobre as escolas.

No que se refere à abrangência das avaliações dos estados no Nordeste, o Quadro 1 mostra quais redes públicas cada uma delas atinge.

Quadro 1: Estados do Nordeste, abrangência das avaliações estaduais, 2019

Rede pública	CE	AL	PE	PI	PB	BA	MA	RN	SE
Estadual	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Municipal	X	X	X	X			X		

Fonte: autores, 2022

Apesar das mudanças nos modelos das avaliações estaduais, tanto na temporalidade, como na constância, público e rede avaliada, a situação de 2019 mostra que, dos nove estados do Nordeste, todos têm como prioridade avaliar sua própria rede e cinco deles estendem a política de avaliação às redes municipais.

Ao tratar da pesquisa tomando como campo empírico diferentes estados nordestinos, estamos considerando que mesmo quando as políticas “apresentam elementos de aproximação, é possível destacar as margens de autonomia possível de cada estado que podem influenciar no desenho das políticas de *accountability* educacional” (AFONSO, 2019, p. 10). Essa margem de autonomia confere diferenciações importantes e podem nos ajudar a entender melhor as nuances que marcam essas medidas de políticas, inclusive podendo ter maior foco em uma dimensão da *accountability* que em outra (avaliação, responsabilização e prestação de contas). No caso dos estados do Nordeste, alguns ampliaram seu sistema de avaliação estadual para as redes municipais, outros não.

Em meio a essas ações que disseminam um referencial normativo articulado ao processo de acumulação capitalista, destaca-se a centralidade e consolidação de mecanismos de avaliação em larga escala adotados como estratégias de ação governamental para empreender mudanças no setor educacional. Tal centralidade associa a avaliação à qualidade da educação e tem levado diversos pesquisadores a afirmar que estamos vivenciando concepções estatais denominadas de Estado avaliador

e Estado regulador. Para Afonso (2001; 2018), são concepções de Estado emergentes no atual processo de “globalizações” e que se manifestam como uma nova forma de legitimação do Estado, aparentemente inovadora, mas com a real finalidade de retrain as políticas públicas, os direitos sociais, econômicos e culturais.

O movimento de ampliação das avaliações externas com a divulgação de resultados tem gerado diversas consequências, entre elas a responsabilização pelos resultados que ‘ora elege os professores, ora elege os gestores, ou ambos pelo sucesso ou fracasso dos alunos e a criação de mecanismos de incentivos simbólicos ou monetários” (VIDAL; VIEIRA, 2011, p. 424).

A investigação em andamento está organizada em três momentos articulados: 1) efetivação de um amplo levantamento bibliográfico sobre o tema proposto, que vem subsidiando as análises a serem realizadas; 2) coleta e análise de documentos de política educacional dos estados integrantes do estudo; e 3) realização de entrevistas semiestruturadas com os principais atores políticos que participaram dos processos da elaboração e instituição das iniciativas identificadas nos estados objeto do estudo.

A pesquisa adota a análise crítica do discurso de Fairclough (2001) para o tratamento dos dados coletados e colocará ênfase na intertextualidade e na interdiscursividade. Trabalhar com a intertextualidade significa considerar que os textos são preenchidos com os textos de outros, ou seja, para Fairclough (2001) eles são “inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos” (p. 134) e acrescenta que “o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos” (p. 135).

O recorte temporal abarca o período de 2000 a 2021, considerando que nesse momento as políticas de avaliação standardizadas foram constituídas e fortalecidas nos estados em estudo.

Está em curso o levantamento e o estudo de leis, decretos, resoluções, portarias, relatórios, editais, instrumentos de planejamento, entre outros, oriundos dos executivos e legislativos estaduais, bem como dos conselhos estaduais de educação, que normatizam e regulamentam os dispositivos relativos às políticas de avaliação e de *accountability*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que o discurso de adoção de avaliação dos sistemas de ensino vem sendo vinculado a uma determinada concepção de qualidade da educação. Ou seja, defende-se a perspectiva de que é necessário definir metas de desempenho dos estudantes e das escolas e, posteriormente, aplicar exames aos estudantes para analisar os hiatos de qualidade entre o que se propôs enquanto meta e o que foi possível alcançar enquanto desempenho estudantil. Esta concepção vem sendo criticada por não se configurar com a perspectiva de qualidade social da educação.

Como já afirmado, esse tipo de ação governamental vem sendo caracterizado como política de *accountability*, e esse termo vai aparecer e dar amparo às discussões sobre o tema, mas não há um consenso sobre seu conceito ou seu uso.

Na verdade Afonso (2009, 2018) vem alertando para o uso quase ‘naturalizado’ do termo *accountability* e sobre o equívoco de estabelecer uma relação direta entre esse termo e responsabilização, como se ambos fossem sinônimos. De todo modo, é possível observar que nas discussões implementadas por pesquisadores brasileiros que o termo *accountability* sempre aparece atrelado à discussão sobre responsabilização e regulação da educação. Autores diferentes vêm se preocupando em esclarecer e analisar as políticas de avaliação sob essa ótica.

A pesquisa em andamento busca se inserir neste debate, contribuindo com a reflexão das políticas adotadas na região Nordeste, de suas configurações e atualizações. E, assim, pretende contribuir para uma melhor compreensão dos sistemas de avaliação implantados nas redes estaduais de ensino, especialmente no ensino médio. Desse modo, visa fomentar discussões que favoreçam uma ampla reflexão crítica desses processos no Brasil, de modo a contribuir para o debate sobre os procedimentos que envolvem a avaliação e a qualidade da educação, sobretudo quando se considera a realidade educacional do Nordeste brasileiro que, ainda, enfrenta grandes defasagens e desafios no que se refere à garantia do direito à educação básica obrigatória para significativa parcela de sua população.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Prefácio. A propósito de políticas de *accountability* em educação: leituras outras em torno de um projeto de pesquisa. IN: NARDI, Elton; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de *accountability* em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização, equívocos e ambiguidades político ideológicas? **Revista da Educação**, PUC-Camp., Campinas, 23 (1), p. 8-18, jan./abr., 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 37, p. 33-48. 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 147-170.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zakia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, junho de 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Exames nacionais e desafios à avaliação da educação no Brasil. **Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011. (p. 251-262).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora. Un. 2001.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./set. 2013.

OLIVEIRA, Maria Ângela Alves de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. *Accountability* educacional: sentidos discursivos em análise. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e07946, 2021.

VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados do Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, 2011.

**PARTE 4 -
ENSINO SUPERIOR:
CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO
NORDESTE**

INTERFACES DA EDUCAÇÃO E DA IDENTIDADE DE LÉSBICAS DO COLETIVO LGBT+ LUTAS E CORES DO AGRESTE PERNAMBUCANO

Filipe Antonio Ferreira da Silva - PPGE/UFPE
Allene Carvalho Lage - PPGEDUC/UFPE

1 INTRODUÇÃO

Muitos estudos vêm sendo realizados sobre a construção social da diferença entre o ser mulher e ser homem e as consequências desta diferenciação na vida cotidiana principalmente das mulheres. Se por um lado os movimentos feministas têm trazido à tona inúmeras discussões e denúncias sobre as diversas formas de subalternização e violências a que elas têm historicamente sido submetidas, por outro os avanços efetivos têm sido lentos, pois exigem mudanças culturais, educação não-sexista nas escolas e transformações em todos os espaços da sociedade.

Por sua vez, os movimentos LGBT+ têm se constituídos em agendas pautadas nas várias formas de sexualidades e de comportamentos dissidentes entre as identidades do ser mulher e do ser homem, e levantam o debate sobre a questão da mulher dentro do universo LGBT e as formas seguidas de subalternização sobrepostas à que elas estão sujeitas.

Desse modo, as mulheres tanto no movimento feminista quanto no movimento LGBT lutam e sofrem as consequências do machismo e no caso específico das mulheres LGBT sofrem ainda as da lesbofobia e transfobia. Assim, mesmo que em pautas, a princípio distintas, sobre a questão da mulher dentro do movimento feminista e LGBT, elas têm se organizado de forma mais ampla e qualificada, atuando na ressignificação de suas subjetividades e na agenda de luta por igualdade e direitos em vários campos sociais.

Nesse caminho, compreender a educação como um fenômeno humano produzido em situações sociohistóricas, num processo de conquistas e elaborações sociais de significados, nos permite olhar com muita atenção as experiências de educação que vêm sendo produzidas dentro dos movimentos sociais. Indo além do argumento de suprir a escolaridade não obtida durante a vida e até o momento de ingresso no movimento social, se consolidam como um processo educativo que traz

intrínseco a concepção do aprender político que restitui a humanização perdida pela ausência de dignidade, de direitos e de cidadania.

Em nosso estudo consideramos mulheres todas àquelas que vivenciam suas corporeidades e subjetividades no universo feminino, quer sejam na condição cisgêneros ou transgêneros. Como mulheres cisgêneros podemos elucidar aquelas mulheres que trazem consigo a identificação com o corpo na qual nasceram e cujas subjetividades estão em sintonia com eles. Designam-se dentro de uma diversidade identitária principalmente como mulheres heterossexuais, mulheres bissexuais e mulheres homossexuais; esta última optamos por chamar de mulheres lésbicas pela carga política que carrega esta designação.

Neste sentido, a educação dentro dos movimentos sociais motiva o retorno aos estudos por diversas razões, tais como o sonho de conquistar direitos, a descoberta de novas subjetividades, a perspectiva da apropriação do saber como aspecto importante para a capacitação da luta política, a realização pessoal entre outros, são fatores que motivam este processo.

Como bem conceitua Santos (1999):

As formas de opressão e exclusão contra as quais lutam não podem, em geral, ser abolidas com a mera concessão de direitos, como é típico da cidadania; exigem uma reconversão global dos processos de socialização e de inculcação cultural e dos modelos de desenvolvimento, ou exigem transformações concretas imediatas e locais (por exemplo, o encerramento de uma central nuclear, a construção de uma creche ou de uma escola, a proibição de publicidade televisiva violenta), exigências que, em ambos os casos, extravasam da mera concessão de direitos abstractos e universais. Por último, os NMS ocorrem no marco da sociedade civil e não no marco do Estado e em relação ao Estado mantém uma distância calculada, simétrica da que mantém em relação aos partidos e aos sindicatos tradicionais. (SANTOS, 1999, p. 261).

Com a produção de novos códigos culturais, identidades coletivas e identitárias e por meio de movimentos plurais de representação não linear e dogmática, os Novos Movimentos Sociais se erguem contra as estruturas dominantes de base capitalista, transformando o cenário da cultura, das diferenças, das desigualdades, das hierarquias e estruturas do saber, pontuando-se, ou como poeticamente ou talvez sarcasticamente canta Caetano (1984) “Índios e padres e bichas, negros e mulheres e adolescentes, fazem o carnaval”.

Este artigo propõe investigar quais são as experiências das mulheres lésbicas do Coletivo LGBT+ Lutas e Cores²⁶ no enfrentamento da lesbofobia e do sexismo dentro dos espaços escolares e não-escolares. Esse questionamento surge a partir de discussões teóricas e práticas mediante aprofundamento do projeto de pesquisa intitulado: (INTER)FACES DA EDUCAÇÃO DA MULHER DENTRO DOS MOVIMENTOS FEMINISTA E LGBT DE CARUARU-PE. Um estudo comparado e articulado entre a Marcha Mundial das Mulheres e o Coletivo Lutas e Cores, coordenado pela professora Dra. Allene Lage, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)²⁷.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de fundamento qualitativo, estudou os fenômenos envolvidos na questão da mulher lésbica dentro dos movimentos sociais LGBT+ do Agreste Pernambucano. Procurando compreender os caminhos para as suas emancipações, suas resistências e transgressões, face ao desafio de superação das opressões, das invisibilidades, da construção de novas identidades, de novos saberes, busca desconstruir suas ausências e suas subalternizações, pois há lacunas para o aprofundamento de conhecimentos a ser preenchida, devido à importância de estudos que reúnam estas questões dentro do tema movimentos sociais.

Para a coleta de dados foi realizada a observação participante, as conversas informais e as entrevistas semiestruturadas (CRUZ NETO, 2008), a partir da construção de um roteiro de entrevista (GOLDENBERG, 2004; LAGE, 2013). Para além dos encontros, a pesquisa contemplou uma vasta consulta bibliográfica e documental, incluindo estudos e reflexões sistematizadas sobre a questão da diversidade sexual e Lesbofobia e movimentos sociais.

Segundo Lage (2013) e Cruz Neto (2008):

²⁶ O Coletivo LGBT Lutas e Cores foi fundado em outubro de 2014, na cidade de Caruaru-PE. Seus membros fundadores já atuavam no Movimento LGBT, seja a partir do ativismo individual em seus ambientes acadêmicos, profissionais e comunitários, ou mesmo a partir de redes nacionais do Movimento LGBT, tendo em conta a filiação, de alguns dos ativistas que fundaram o Lutas e Cores, à Articulação Brasileira de Gays (ARTGAY) e à Articulação Brasileira de Jovens Gays (ARTGAY Jovem).

²⁷ Chamada CNPq Nº 12/2017 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ. Título: **DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA MULHER DENTRO DOS MOVIMENTOS FEMINISTA E LGBT**. Percursos políticos e pedagógicos de ativistas da Marcha Mundial das Mulheres e do Lutas e Cores em Caruaru – PE, aprovado pelo Edital Universal MCTIC/CNPq n.º 28/2018. Este projeto teve início em março de 2019 e foi concluído em fevereiro de 2023, com prazo de execução de 42 meses, tendo por referência documental os Termos de Concessão 6574238413774207 de 30 meses e Termo de Concessão 2313668181822559 de mais 12 meses, ambos do CNPq.

A pesquisa qualitativa tem um viés que leva o investigador ao encontro de subjetividades que não conseguem se esconder, como acontece no universo da pesquisa quantitativa. As subjetividades afloram nas regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto da realidade. Entender estas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade de discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação. (LAGE, 2013, p. 50).

É um procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (CRUZ NETO, 2008, p. 57).

Nossa fonte de informação neste artigo foram três jovens lésbicas que residem em Caruaru-PE, as quais são integrantes do Coletivo LGBTQ+ Lutas e Cores e de outros coletivos feministas. Para preservar as identidades das companheiras, usaremos os nomes Maria Lacerda de Moura, Nísia Floresta e Pagu para designá-las. Na pesquisa, usamos o método do caso alargado desenvolvido por Santos (1983), que tem sua origem na antropologia cultural e social. Esse método consiste no estudo de um caso isolado (uma realidade), ao qual alargamos suas especificidades ao encontro de outros fatores que se uniam ou não aos casos não conhecidos. Dessa maneira, o método do caso alargado propõe que:

Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou de único. A riqueza do caso não está no que nele é generalizável, mas na amplitude das incidências pela multiplicidade e profundidade das interações que os constituem (SANTOS, 1983, p. 11 e 12).

O Método do Caso Alargado propicia uma conclusão de maior profundidade sobre a investigação realizada, incidindo não apenas sobre os casos estudados – isoladamente ou comparados – mas porque oferece uma estrutura metodológica capaz de ampliar o espectro das reflexões, amplia o universo da análise de modo que esta possa discorrer acerca de questões importantes relacionadas com o tema e presentes na sociedade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conceito teórico estudado pela professora Olga Viñuales sobre “*la cadena simbólica*” nos traz uma abordagem sobre como podemos pensar a identidade lésbica

pelo viés da relação entre o sexo e o gênero, as práticas sexuais e a orientação sexual. Sendo todos esses elementos fundantes nas discussões de gênero e sexualidade, os escritos de Viñuales se fazem emergentes para que possamos problematizar toda essa cadeia simbólica imposta pelo cânone heteronormativo que respiramos cotidianamente.

Viñuales (2002) nos fala que:

Desde la Antigüedad hasta el siglo XIX se pensaba que sólo existían un sexo y dos géneros. Esta división de los géneros tenía una legitimación sobrenatural en la religión. Desde luego el género masculino era el más valorado por su papel de gerador de vida. A la mujer se le reconocía un género próprio y distinto del masculino por su papel passivo. Sin embargo, hombres y mujeres no se distinguían por pertencer a sexos distintos, radicalmente diferenciados. Al contrario, se consideraba que la mujer no era otra cosa que un hombre imperfecto. (VIÑUALES, 2002, p. 38).

A defesa de um Continuum lésbico²⁸ proposta também por Rich (1980) desestabiliza a heterossexualidade compulsória e propõe uma sororidade entre as mulheres, em que as experiências de vida de cada uma são importantes e credíveis de existência, seja na política, nas identidades ou nas relações amorosas. As mulheres lésbicas sofrem com a heterossexualidade compulsória por meio de xingamentos cotidianos, é comum interpelarem as lésbicas com gritos de *butch* e *dyke*, que, em nossa língua, seriam respectivamente caminhoneira e sapatão. Assim como o termo homossexual foi ressignificado pelos ativistas LGBTs, as lésbicas também ressignificaram os termos de *butch* e *dyke* para pautar uma diversidade política e identitária lésbica, assumindo a não-feminização compulsória de sua existência.

É nessa busca por uma identidade livre de estereótipos sexistas e lesbofóbicos que, na contemporaneidade, as mulheres lésbicas buscam espaços de sociabilidade entre seus pares ou na inserção em coletivos e movimentos sociais de perspectiva feminista e LGBT+ como também sua inserção no ensino superior. Como exemplo desses espaços cosmopolitas de ações antilesbofóbicas e de combate ao sexismo, no interior de Pernambuco, no agreste, a explosão de coletivos e movimentos sociais feministas e

²⁸ A identificação entre mulheres é uma fonte de energia e de poder feminino potencial, contido e minimizado pela instituição da heterossexualidade. A negação da realidade e da visibilidade da paixão das mulheres por outras mulheres, da escolha das mulheres por outras como suas aliadas, companheiras de vida e de comunidade, ao se obrigar que tais relações sejam dissimuladas e até desintegradas sob intensa pressão tem representado uma perda incalculável do poder de todas as mulheres em mudar as relações sociais entre os sexos e de cada uma de nós se libertar. Hoje em dia, a mentira da heterossexualidade compulsória feminina aflige não apenas a produção acadêmica feminista, mas toda profissão, todo trabalho de referência, todo currículo, toda tentativa de organização, toda relação ou conversação por onde ela se apresenta (RICH, 1980, p. 41).

LGBTs+ são exemplos de resistência contra a onda conservadora mobilizada por igrejas evangélicas fundamentalistas, por regimes de governo de cunho neoliberal que não atendem às demandas sociais, e por monoculturas do saber que silenciam e negam os saberes produzidos nos espaços sociais.

Por sua vez, olhar as experiências de educação que vêm sendo produzidas dentro dos movimentos sociais, nos leva a acreditar que outros discursos podem contribuir para o rompimento das ideias dominantes acerca das desigualdades e injustiças sociais. Indo além do argumento de suprir a escolaridade não obtida durante a vida e até o momento de ingresso no movimento social, estas experiências se consolidam como um processo educativo que traz intrínseco a concepção do aprender político, que restitui a humanização perdida pela ausência de dignidade, de direitos e de cidadania, na medida em que contrapõe com a sua concepção política de mundo o discurso histórico dos conquistadores.

Na contemporaneidade, observa-se a recusa cada vez maior de espaços institucionalizados, e de acordos com a esfera estatal. Há uma multiplicidade de coletivos ou grupos de “ativistas” que descobrem entre si a experiência como energia insurgente no combate à LGBTfobia e as outras formas de opressão e subalternização. Tais coletivos buscam a autonomia de seus ativistas, numa perspectiva horizontal, sem a necessidade de hierarquizações entre seus membros, que são diversos e carregam consigo múltiplas identidades e pós- identidades.

3.1 Lesbianidade: entre identidades e resistências

A identidade lésbica surge como resistência a partir do momento em que as jovens lésbicas saem do armário e pautam em suas redes de sociabilidade sua identidade. Nesse momento, a carga de preconceito sobre essas mulheres recebe uma dupla forma de violência e discriminação. Por se tratar de uma identidade feminina, a lésbica já nasce em uma sociedade androcêntrica, patriarcal, machista e misógina, sendo assim, já está inserida dentro de uma lógica binária de classificação social como nos aponta Santos (2003), Olga Viñuales (2002) e Castañeda (2008). Na outra face da violência, está a identidade lésbica como identidade silenciada, negativa, desenhada como não existente e, portanto, fabricada como não-credível de existência (SANTOS, 2002).

A experiência de revelar sua identidade afetiva e sexual (orientação sexual) para a família, os grupos de amigos e em outros espaços, como o trabalho, são processos

pelos quais toda a pessoa LGBT passa em sua jornada de vida. Com as lésbicas, a saída do armário ocorre sobretudo nos espaços de amizade com grupos que possuem a mesma intencionalidade política de identidade ou em espaços da Universidade/Faculdade. Como nos contam nossas militantes lésbicas:

Num determinado estágio da minha vida eu me vi mais esclarecida com mais conhecimento, mais independência, mais autonomia de vontades e desejos, a partir do momento que eu começo a conhecer as pautas de inclusão social e igualdade, o feminismo pra mim é um grande estandarte de revolução pra mim, por que me fez enxergar o mundo de uma maneira mais autônoma e independente de fato sem a égide da religião ou de qualquer coisa que seja me fez abrir a mente sobre ter o direito de escolha sobre o meu corpo, meus desejos minha vida. Só ano passado em 2016 passei a entender que de fato orientação sexual vem muito do desprazer do desejo e tudo mais e não meramente de um beijo na boca. Passei a entender de outras formas e me identificar e romper o estigma social dentro de mim e me aceitar como mulher como lésbica e socialmente como sapatão. (MILITANTE LÉSBICA NÍSIA, 2022).

Talvez eu não encarasse como uma doença. Foi muito difícil me reconhecer enquanto mulher lésbica. Eu digo que sou um pouco privilegiada porque eu não tenho uma família que é homofóbica ao extremo a ponto de dizer: eu não quero filha minha lésbica! Tem as questões que também são gerações diferentes. Eu acreditava mais na questão de escolha. Eu pensava que era uma escolha sexual, que você escolhia ser lésbica ou ser gay, enfim. Nunca tive contato da pessoa trans, da pessoa travesti. Nisso eu englobava tudo numa coisa só. Daí eu tentava escolher ser hétero. Eu só conseguir mesmo quando eu já tava na faculdade daí eu cursava uma disciplina de psicologia social, eu fui me desconstruindo nessa disciplina. Eu fiz terapia e reconheci que aquilo não era um problema. Eu não encarava como uma doença, mas como um problema. Algo que eu poderia escolher ou não. (MILITANTE LÉSBICA MARIA LACERDA DE MOURA, 2022).

Pra mim também foi muito doloroso. Na base familiar eu ouvia que era doença, que tinha que procurar ajuda. Que tinha que procurar um padre pra conversão. Que tinha que procurar terapia porque estava doente. Eu não me sentia doente, mas eu não entendia. Vindo de uma família do interior, você não conhece os LGBTs na cidade, daí também não quer ser a fofoca na boca dos outros. Passei metade da minha adolescência ouvindo que era doença. Não ouvi diretamente comigo mas aparecia um casal lésbico na novela e na escola começavam a falar que era doença. E eu comecei a mim questionar: será que eu sou doente? E também tinha medo de me consultar com um profissional por que ele poderia contar pra minha família. Foi também na faculdade que eu comecei a mim conhecer melhor, é um espaço onde você está fora de casa, está passando da adolescência para a juventude. Vai descobrindo uma liberdade e uma individualidade muito grande. Você encontra gente de todo o jeito. Tem que estar se afirmando politicamente. Primeiro eu me percebi enquanto mulher lésbica, depois enquanto mulher lésbica negra. (MILITANTE LÉSBICA PAGU, 2022).

Como podemos perceber, a “saída do armário” para as meninas lésbicas foi um momento de grande resistência e também de grande sofrimento. Não é fácil respirar uma única possibilidade de existência - a norma heterossexual, e confronta-la de maneira eficiente com núcleos familiares ou redes de amizade próximas. Surgem

dúvidas, preocupações, dores e medo. O sentimento é de grande passagem, e, uma vez livre das amarras da lesbofobia e do sexismo, a resistência precisa ser semeada e cultivada todos os dias. Como bem posiciona Mirian Martinho (2013), fundadora do Movimento Lésbico Brasileiro sobre a visibilidade lésbica na contemporaneidade:

E não há dúvidas de que a visibilidade lésbica está na ordem do dia, presente na pauta da mídia escrita e televisiva e nas manifestações de rua. Estratégia de combate ao preconceito, ela prega que muitos dos mitos existentes sobre as mulheres que amam mulheres advém de fato de que a sociedade não as conhece porque elas permanecem escondidas, “invisíveis”, temerosas dos efeitos da discriminação em suas vidas. Esconder-se, porém, de acordo com a teoria da visibilidade, embora natural reação de defesa diante do preconceito e inclusive estratégia de sobrevivência em algumas situações, é uma faca de dois gumes: se de um lado protege, do outro alimenta as ideias preconcebidas da população sobre as mulheres homossexuais e as mantém reféns de culpas e vergonhas sem sentido. (MARTINHO, 2013, p. 06).

Portanto, a identidade lésbica quebra com os paradigmas essencialistas (macho/fêmea) e dicotômicos (mulher/lésbica) imposto pela sociedade heteronormativa, fazendo de sua performatividade de gênero uma experiência concreta e digna de existência como qualquer outra, criando, dessa forma, espaços de sinceridade, familiaridade, igualdade e luta política.

3.2 Enfrentamento da Lesbofobia e do Sexismo por meio da Educação nos Movimentos Sociais

É no enfrentamento da lesbofobia e do sexismo em processos pedagógicos e educativos que as militantes lésbicas do Coletivo LGBTQ+ Lutas e Cores encontram suas forças e seus espaços de voz e vez para atuarem como protagonistas. As estratégias de enfrentamento e a busca da promoção e valorização das identidades lésbicas são fabricadas como respostas práticas ao preconceito naturalizado e aceito livremente pela sociedade.

Como forma de combate, as estratégias utilizadas pelo Coletivo LGBTQ+ Lutas e Cores são formações pedagógicas em escolas, locais institucionais como prefeituras e espaços acadêmicos como Universidades e Faculdades. Todos esses espaços demandam das militantes lésbicas que suas experiências sejam credíveis e que sua intencionalidade educativa seja credível também como suporte epistemológico.

Segundo a Carta de Princípios do Lutas e Cores²⁹, entre seus os objetivos, destacam-se o desenvolvimento de uma prática política coletiva e atuante que atenda aos anseios de seus membros no campo da igualdade de direitos e da justiça social, enfrentando à LGBTfobia e as discriminações diversas que se interseccionam (racismo, machismo, capacitismo, xenofobia, classicismo, entre outras. Este objetivo guarda estreita relação com o formato horizontal de organização interna do Coletivo, tendo em vista a concepção de que as pautas apresentadas pelo grupo só conseguirão ganhar relevância na medida em que todos e todas tenham direito à voz e à plena participação (Lutas e Cores, 2015).

Com vistas a atingir este objetivo, os/as ativistas que compõem o Lutas e Cores vêm desenvolvendo um conjunto de ações no município de Caruaru, tais como a realização de reuniões (ora em espaços públicos, ora em espaços fechados, considerando a condição de “armariamento” de parte de seus membros), panfletações, intervenções nas redes sociais, participações em conferências, formações de servidores/as públicos/as, espaços de interlocução com o Estado, participação em manifestações e atos políticos, diálogo e fiscalização do Poder Público, beijaços, rodas de diálogo, campanhas, mesas redondas, entrevistas e participações em programas da imprensa local.

Como bem argumenta Carvalho (2008):

Os movimentos sociais chamaram para si as lutas específicas contra a discriminação de classe, gênero, idade, raça, etnia, sexo, religião e, enfim, das diferentes formas de exclusão social. É fundamental, porém, que se diga, também, que há um processo de aproximação solidária desses movimentos no sentido de fortalecimento das lutas sociais e culturais que têm, de certa forma, resultado em uma forte pressão às instâncias econômicas e políticos-governamentais, no sentido de incorporação dessas lutas, principalmente na definição de políticas sociais. (CARVALHO, 2008, p. 132).

O Lutas e Cores também reivindica para si o status de coletivo que atua numa perspectiva feminista. Esse grupo integra, desde o ano de 2015, a Frente Feminista de Caruaru, rede composta por diversas organizações que atuam no município com o objetivo de denunciar a cultura machista local e superar todas as práticas de violência contra a mulher. Além disso, o Lutas e Cores também tem assento em órgãos como a Câmara Técnica de Enfrentamento à Violência Obstetrícia de Caruaru-PE e no Conselho Municipal das Mulheres do mesmo município. Ao contrário de muitas

²⁹ Disponível em: https://www.facebook.com/lutasecores/photos/?ref=page_internal. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

organizações do Movimento LGBT, onde há uma predominância masculina - que vai desde o controle das pautas defendidas pelo Movimento até ocupação de espaços de poder pelos homens gays - o Lutas e Cores adota um posicionamento de visibilizar segmentos menos visíveis nas pautas do Movimento LGBT brasileiro, tais como as mulheres lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e os homens trans.

Mediante a contemporaneidade em rede, os coletivos LGBTs+ são capazes de provocar energias e potencialidades emancipatórias, insurgentes. Suas formas de atuação experimentam a cibercultura como ponto de produzir experiências revolucionárias. O saber-fazer emerge corpos-bandeiras, que reivindicam a saída dos guetos para a conquista e emancipação dos territórios.

4 CONCLUSÃO

É na formulação, elaboração, participação e implementação dessas atividades educativas que as militantes lésbicas desconstruem ideários lesbofóbicos e sexistas no cenário caruaruense. Suas experiências como fenômeno de uma existência ética trazem para a vida desses militantes a liberdade como suporte de uma vida digna, como bem nos falam nossas militantes sobre a importância de estarem inseridas em um coletivo LGBT de visão horizontal e preocupado em pautar todas as identidades LGBTs como credíveis de existência.

O coletivo LGBT+ Lutas e Cores possui tanto o instagram como o facebook como sistema de registro de suas ações, posições e comportamento mediante a luta contra a LGBTfobia, O grupo está localizado na cidade de Caruaru-PE, tendo iniciado suas ações políticas no ano de 2014. Em sua página do facebook, criada em 16 de novembro de 2014, podemos encontrar sua descrição e modos de atuação. A página do facebook é utilizada como lugar onde se publica suas ações, eventos, reuniões do coletivo, como também recebe mensagens e apoio da sociedade que acredita na causa em que o Coletivo LGBT atua e defende. No facebook do Coletivo LGBT+ Lutas e Cores é disponibilizado também os registros de atividades e ações, na aba: FOTOS. As fotografias assim como vídeos podem ser acessados por qualquer usuário em rede.

Assim, o Coletivo prioriza a indicação de pessoas dos segmentos citados para representá-lo em espaços de poder, tais como as instâncias de controle social. Nessa direção, atualmente quatro mulheres ativistas do Lutas e Cores representam o grupo no Conselho Estadual dos Direitos da População LGBT de Pernambuco, sendo três na condição de Conselheiras Titulares e uma na condição de Conselheira Suplente.

REFERÊNCIAS

CASTAÑEDA, Martha Patricia Salgado. **Metodología de la investigación feminista**. Colección diversidad feminista, abril de 2008.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Currículo, estudos culturais e movimentos sociais populares**. In: Revista Saberes – Revista do Observatório dos Movimentos Sociais. Ano I, Nº 01, Jul/Agos/Set/Out. (2008)

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. Cortez Editora, 2012

LAGE, Allene. **Educação e Movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

MARTINHO, Mirian. **Visibilidade Lésbica: o que os olhos vêem, o coração sente!!**. Bocas no Mundo Ano I nº

MINAYO, M. C. S. (ORG); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. Gomes. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Revista Bagoas, n. 5, 2010, p. 17-44.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os conflitos urbanos no Recife: o caso do “Skylab”**. Revista crítica de Ciências Sociais, nº 11, maio, pág. 9-59. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Sociologia das ausências e das Emergências**. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Editora Cortez, 1999.

VIÑUALES, Olga. **Lesbofobia**. La Biblioteca del Ciudadano. Edicions Bellaterra, 2002.

A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA DIANTE DOS DISCURSOS DE ÓDIO³⁰

Cleonilton da Silva Souza (UFBA)

1 INTRODUÇÃO

Quem não sabe conversar consigo mesmo não saberá conversar com os outros.
Dialogar é dizer o que pensamos e suportar o que os outros pensam.
Carlos Drummond de Andrade³¹

Aviso Prévio: que o leitor não se deixe guiar pelo pensamento indicial monológico das ideias aqui instituídas, mas que se rebele dialogicamente diante do texto, construindo novos sentidos diante do lido, e que o diálogo seja essa dimensão do incômodo proposto pela poética de Drummond. Sigamos.

O presente artigo elabora análise de cunho teórico sobre a questão da dialogicidade na comunicação, no âmbito pedagógico, a partir do pensamento de Valentin Volóchinov, Vilém Flusser e Paulo Freire. As formulações teóricas desses autores, apesar de possuírem posicionamentos distintos sobre a comunicação, apresentam pontos de interseções quanto à questão da dialogicidade, fator este relevante para os estudos comunicacionais em âmbito pedagógico. O motivador para o trabalho de apreciação teórica aqui desenvolvido foi o do contexto social do primeiro turno das eleições brasileiras em 2022, que foi marcado por intensas práticas de discursos de ódio, cancelamentos e desinformações, fatores estes que revelam a necessidade de abertura de debates sobre essas questões que permeiam a vida em sociedade no início do século XXI, em especial às possibilidades de práxis dialógica em instituições brasileiras de educação. Prossigamos.

Mensagens circularam na internet no período pós-eleições presidenciais brasileiras de 2022 no primeiro turno³², em que a nação brasileira aparecia dividida em duas faces indicativas de lados em oposição política clara: de um lado estavam todos os

³⁰ Esta pesquisa contém trechos dos estudos em nível de doutorado que o autor está realizando na área de Educação.

³¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. **O avesso das coisas: aforismos**. Rio de Janeiro, RJ: Companhia das Letras, 2019, p. 72.

³² Consulte detalhes dos resultados do primeiro turno das eleições brasileiras para o cargo de presidente da república em <https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/m/eleicao;e=e544/resultados>. Acesso em 15 out. 2022.

estados das regiões Centro-Oeste e Sul, mais os estados de Roraima, Acre, Rondônia, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, que se pronunciaram nas urnas em favor de um determinado candidato; do outro lado estavam todos os estados da região Nordeste, mais os estados de Minas Gerais, Pará, Amazonas e Amapá, que se pronunciaram em favor de um outro candidato. Não seria estranho que as regiões e os estados brasileiros tivessem posições político-partidárias distintas e até opostas, como é comum em sistemas democráticos, mas após os resultados da primeira fase das eleições brasileiras em 2022 ocorreu um processo intenso de discussões fomentadoras de discursos de ódio (DADICO, 2022), desinformações (FONSECA; SCOFIELD; BORTOLON, 2022), cancelamentos (SURINE; ANDRADE, 2022) e pós-verdade contra a população nordestina (SOBREIRA, 2022), acirrando mais as controvérsias em torno da política brasileira.

Lidar com formas culturais alicerçadas em discursos de ódio, cancelamentos e desinformações demanda iniciativas transversais que passem por áreas diversas em âmbitos jurídicos, políticos, sociais e educacionais. Quanto ao âmbito educacional, sobreveio a seguinte questão: é possível desenvolver ações sociais em educação para enfrentamento dos discursos de ódio? Responder a esta questão não é tarefa simples, uma vez que a área de educação sozinha não consegue dar conta de resolver problema social por demais complexo, mas uma ação que pode ser articulada como resposta democrática para enfrentar e diminuir os efeitos dos discursos de ódio tão comuns na cultura cotidiana é a práxis do diálogo em ambientes educacionais. Foi a partir deste contexto histórico-social que o presente trabalho se debruçou sobre a questão da dialogicidade, a partir de áreas distintas do saber, em um itinerário metodológico de cunho multirreferencial (ARDOINO, 1998), alicerçado nas reflexões de Valentin Volóchinov³³ (2017), no que diz respeito à Linguagem, nas discussões de Vilém Flusser (2015, 2017), a respeito da Comunicologia, e na abordagem sociocultural de Paulo Freire (1982, 1987, 2005, 2017) no âmbito da Educação.

A discussão sobre a dialogicidade nas atividades cotidianas de educação se insere como prática de possibilidade: recursos de esperança para a construção de um mundo mais democrático, pois "O desejo de conhecer melhor, fazer o que é bom, é parte principal da natureza positiva do ser humano. Não devemos nos afastar dessas coisas,

³³ Há discussões quanto à autoria dos textos produzidos pelos componentes do Círculo de Bakhtin (Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Nikoláievitch Medviédev). Neste trabalho, a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* é considerada como de autoria de Valentin Volóchinov.

assustados pelo barulho dessa gente" (WILLIAMS, 2014, p. 9-10), ainda mais quando temos a opção de pensar outras possibilidades de existência no mundo, em que o diálogo possa florescer.

2 A DIALOGICIDADE DIANTE DO DISCURSO DE ÓDIO

A dialogicidade não é algo que se estuda e se aprende de maneira formalizada, por meio da apreensão de “técnicas de diálogo”, mas é uma práxis social que vai se desenvolvendo ao longo da vida de uma pessoa em todas as relações ao qual ela esteja envolvida. Não há pacotes ou estratégias que estejam prontos e organizados para uma pessoa vivenciar o diálogo e é necessário que o cidadão interessado na vivência dialógica passe por um longo processo de educação e de experiências para que essa interação comunicacional se realize.

Dialogar é uma forma cultural que atravessa de maneira indissociável a base e a superestrutura da vida em sociedade (VOLÓCHINOV, 2017; WILLIAMS, 2011). É a partir das vivências nos âmbitos individuais e coletivos que o cidadão ficará ou não exposto a relações sociais marcadas por práticas de diálogo. E essa aproximação com práticas sociais permeadas pelo diálogo pode ser estimulada pela escola: em vez de aulas unidirecionais sobre as especificidades do diálogo como possibilidade comunicacional, educandos e educadores podem praticar cotidianamente o diálogo como base da interação social em situações educacionais. Dialogar neste sentido não é metalinguagem, mas um estado existencial de comunicação.

Mas é preciso salientar que a comunicação é construída sob múltiplas possibilidades: ao mesmo tempo em que o ato comunicativo pode ser uma ação cultural para construção de momentos de integração e promoção dos humanos, pode também servir para promover a desavença e o ódio entre as pessoas. No que diz respeito ao discurso de ódio, essa práxis social não está somente estampada nas redes sociais digitais, nem somente é veiculada em noticiários das mídias de massa pré-internet, como algo de uma realidade distante. Os discursos de ódio sussurram nos ouvidos dos cidadãos e interferem na vida dos comuns; eles estão encravados nas superestruturas e, como construções discursivas, podem exercer influência deletéria no destino de uma determinada sociedade. A pesquisadora Claudia Maria Dadico (2022) alerta que o “fomento do ódio dá ensejo ao apagamento da consciência de si, de seu lugar na luta de classes. O ódio atua como auxiliar na constituição de sujeitos que estão prontos para qualquer coisa.”. Nesta perspectiva, os discursos de ódios têm propósitos e são

organizados para atingir a coletividade de maneira deletéria, o que se reveste como um problema social.

O discurso de ódio está tão em evidência nas relações sociais brasileiras deste início do século XXI que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) já insere o problema social como pauta de preocupação quanto ao processo de educação básica: “é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio.” (BRASIL, 2018, p. 498). Discutir, debater e conversar sobre a questão das controvérsias e das contradições próprias do processo comunicacional tornam-se aspectos centrais para a construção de uma educação voltada para a cidadania. A dialogicidade neste sentido se faz necessária para a construção da existência humana e não pode ser reduzida a uma formulação teórica, um conceito a mais nos componentes curriculares, mas precisa se constituir como práxis pedagógica, em aproximação às ideias de Paulo Freire (2019) em que o fazer e o pensar caminham juntos. E é por meio de uma jornada teórico-reflexiva, atravessada pela linguagem, no primeiro momento, ampliando-se pelos caminhos da comunicação, em um segundo momento, até alcançar o âmbito da educação, que a dimensão da dialogicidade será discutida aqui, conforme as asserções construídas nos próximos parágrafos.

3 A DIALOGICIDADE NAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Valentin Volóchinov (2017) abordou a perspectiva dialógica a partir da ideia de a linguagem ser uma realização entrelaçada com o social. Mesmo reconhecendo aspectos monológicos na comunicação, Volóchinov apontou traços da dialogia nas interações comunicativas humanas. Nos traços dialógicos da comunicação, existe a possibilidade de elaboração de respostas pelo interlocutor, mesmo quando este não responde explicitamente ao que está sendo comunicado. Por exemplo, em uma conversação, uma pessoa pode não concordar com uma enunciação produzida por outra pessoa e, no entanto, não deixar essa resposta explícita, evidente, perceptível, para o interlocutor que se pronuncia; no caso, a responsividade está latente, não está visível na situação comunicativa, ou seja, o silêncio também é uma forma de resposta durante o ato comunicacional. O silêncio também é ação e, desta forma, o interagente-receptor tem papel ativo no processo de comunicação.

O diálogo na perspectiva de Volóchinov se constitui como uma ação cultural de alternância de enunciados, uma conversação entre seres falantes e ouvintes, escreventes

e leitores que se inserem no ato comunicativo com diferentes posicionamentos, para produzir, compartilhar, recepcionar, criticar, duvidar ou validar informações, de acordo com o contexto sociocultural em que se realiza a interação comunicacional. Nas interações sociais com base no diálogo há alternâncias entre falantes/escreventes e ouvintes/leitores, ou seja, é uma relação aberta a respostas, ao qual Volóchinov denominava de situação responsiva da comunicação. No ambiente comunicacional dialógico há possibilidades de trocas languageiras (verbais, gestuais, sonoras e visuais), por meio de afirmações, negações, réplicas, hesitações, refutações e trélicas em um *continuum*. A comunicação pelo diálogo torna-se assim inovadora e criativa, por não estar mais presa aos modelos previamente organizados de uma comunicação unidirecional em que uns se expressam, prescrevem e ordenam o ato comunicativo, enquanto os demais recepcionam sem, nem sempre, terem a possibilidade de reagir de forma explícita ao que está sendo divulgado pelo interlocutor no processo comunicacional. Assim a construção do diálogo é dinâmica, pois este vai-se organizando a cada construção de fala/escrita e escuta/leitura que os interlocutores vão formulando durante a interação social. *Continuum* não quer aqui significar somente a produção de ideias convergentes, mas se constitui como ação conjunta entre interlocutores, que se relacionam por meio da alternância de vozes, onde os presentes podem ler, escrever, falar, ouvir, enfim, conversar em movimentos ora regulares ora irregulares de convergências e divergências.

4 A DIALOGICIDADE EM UM MUNDO CODIFICADO

Enquanto Volóchinov elaborou um construto teórico em torno da dialogicidade como ação social e comunicacional a partir de abordagem filosófico-linguística, Vilém Flusser discutiu a questão dialógica a partir da Comunicação, sob os olhares do que o filósofo denominou de Comunicologia. Flusser foi um pensador transdisciplinar, ele se debruçou sobre a cultura para tentar explicar-lhe os sentidos, buscando olhares múltiplos, que foram além de uma visão meramente técnica; ele avançou o olhar para dimensões trasladadas pelo comunicacional, filosófico e sociológico. Foi com esse olhar transdisciplinar que Flusser refletiu sobre aspectos da comunicação além da perspectiva do humano quando discorreu sobre a existência de um mundo codificado: “construído a partir de símbolos ordenados, no qual se represam as informações adquiridas”, (FLUSSER, 2017, p, 93). Flusser compreendia o mundo como uma ambiência permeada de códigos digitais. Os códigos digitais se prestam para a comunicação do

humano com os aparelhos (hardware e software). Nisto Flusser avança na concepção comunicacional ao ampliar os modos de interação do humano no mundo, já discutindo a relação comunicativa entre o humano e os objetos técnicos e dos humanos entre si mediados por objetos técnicos. No que concerne ao diálogo, ideias como a de Flusser são pertinentes de serem resgatadas, uma vez que a vida no início do século XXI ocorre também a partir de situações comunicacionais mediadas por objetos técnicos computacionais, e o processo de educação requer deste humano identificar e vivenciar interações sociais em contextos aos quais os objetos técnicos podem estar posicionados entre o humano e os entes não humanos no momento da realização comunicativa, na forma, por exemplo, de interações de bate-papo em aplicativos de celular, nos fóruns digitais de educação ou em mediações interativas e hipertextuais próprias de um mundo codificado. E todas essas realizações, tanto na forma de interação face a face quanto na forma de interação mediada por objetos técnicos, precisam ser não somente discutidas com os educadores, mas também vivenciadas por eles, junto com os educandos, nos diversos espaços propícios à mediação educacional.

Flusser apontou um aspecto comunicacional importante para este estudo: para o filósofo, a comunicação humana navegava em perspectivas de criação de discurso e de diálogo. A primeira perspectiva, da comunicação discursiva, serviria para "preservar, manter a informação, os homens compartilham informações existentes na esperança de que elas, assim compartilhadas, possam resistir melhor ao efeito entrópico da natureza." (FLUSSER, 2017, p. 93). Este tipo de comunicação, segundo o autor, é muito praticado nas instituições de educação, em situações pedagógicas como a chamada "aula expositiva", de trato unidirecional da comunicação, em que um ente se pronuncia sobre o real, enquanto o outro participa mais como interagente receptor da mensagem. Para o autor, essa abordagem comunicacional não contribui de forma efetiva para a construção do conhecimento, uma vez que o conhecimento veiculado nas mensagens nessas interações está pronto e acabado, o que gera uma comunicação para transmissão de conteúdos já existentes. Em contraponto à comunicação discursiva, Vilém Flusser concebeu a ideia de comunicação dialógica, aquela do revezamento de falas, escritas, leituras e audições; as comunicações que se realizam por meio de: "troca de diferentes informações disponíveis na esperança de sintetizar uma nova informação." (FLUSSER, 2017, p. 93). Comunicar-se dialogicamente para o autor revela-se como ato sociocultural para a construção de conhecimento.

Vilém Flusser e Paulo Freire se aproximam no que se refere à dialogicidade, uma vez que Freire aborda as interações dialógicas como práticas sociais possíveis de se realizar tanto em contextos de estranhamentos, quanto em contextos de convergências. A dialogicidade traz em si possibilidades de suportar as divergências, vinculada a atos que busquem alcançar a compreensão por meio de atitudes não-violentas. E quais seriam as contribuições de Paulo Freire para a práxis social da dialogicidade? É o que será discutido nos próximos parágrafos.

5 A DIALOGICIDADE EM EDUCAÇÃO

Os textos de Paulo Freire traziam embutidos elementos da ciência, da filosofia e das artes em geral, pois tinham mais proximidade com peças de diálogos, com ensaios e com a arte de contar histórias. Freire construiu um modo de escrita e produção de conhecimentos aproximados com as ideias do físico e romancista inglês, Charles Percy Snow, (2015) a respeito da formação dos intelectuais, quanto à aproximação entre cientistas e artistas.

Durante a jornada como educador, Paulo Freire não fez manifestações em que se autodenominava filósofo, artista ou cientista, mas essas três personas conviveram na produção intelectual do autor, seja na formalização de pensamento em conversação como na obra *Medo e ousadia* (FREIRE, 1987); seja na forma de criação de missivas como em *Cartas a Cristina* (FREIRE, 2015) ou na comunicação direta com outros profissionais que de alguma forma poderiam atuar como educadores, como em *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 1982). As obras aqui citadas poderiam ser denominadas de obras dialógicas por conterem na forma de organização escrita aspectos instauradores de uma práxis de comunicação horizontalizada, no sentido de estabelecer uma conversa com o interlocutor-leitor a respeito do tema em explanação.

Quanto à questão da dialogicidade, Paulo Freire (2005) a concebia como uma prática relevante para a construção das relações políticas e educacionais. A dialogicidade, para o educador, “não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência de natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador.” (FREIRE, 2005, p. 74). A dialogicidade nesta perspectiva existe como instância primordial da comunicação e se realiza como uma forma de o Ser indagar-se e indagar o mundo em que vive; a isto Paulo Freire denominava de curiosidade epistemológica: uma tomada de consciência diante da realidade; uma reorganização do

pensamento diante das circunstâncias sociopolíticas a que o sujeito estivesse em interação.

A curiosidade epistemológica no contexto da existência é “possibilidade de assunção por parte dos sujeitos de uma posição reflexivo-crítica” (FREIRE, 2005, p. 78). O estado de curiosidade é também um pensar sobre o real que está diante de nós, um distanciar-se provisório do objeto em interação, para melhor entendimento do mundo circundante; é um perguntar-se permanente na busca de compreensão da própria existência. O ato de perguntar torna-se uma ação que faz parte do cotidiano das atividades educacionais, tanto para quem é educador quanto para quem é educando.

A dialogicidade então se sustenta por meio de atos curiosos de aproximações e afastamentos, em *continuum*, em torno da realidade que se deseja conhecer. Desta maneira, as formas como projetamos nosso pensamento sobre a vida e como agimos sobre a realidade estabelecem relações intensas com a forma como nos comunicamos com o objeto de conhecimento, com os outros humanos e com o contexto educacional.

A dialogicidade nesta perspectiva envolve o emocional e o racional dos seres humanos e vai alcançar o social, o histórico e o cultural, uma vez que ela existe no corpo e no espírito do Ser, faz parte das construções intrapsíquicas das pessoas e alcança as dimensões intersíquicas da convivência social, política, econômica, educacional e técnica. Como um processo de vivências e experimentações, “A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta.” (FREIRE, 2005, p. 80).

A prática do diálogo é um estado permanente de auto-observação, do desenvolvimento da capacidade de perceber como agimos diante das ideias contrárias ao que pensamos e como defendemos o nosso ponto de vista diante das adversidades. O dialogar se inscreve assim como uma atitude de respeito aos outros humanos e ao mundo em que se vive. Nessa concepção, as práticas comunicativas voltadas para cultivar as guerras, as desavenças, o negacionismo e os cancelamentos não se constituiriam como elementos de dialogicidade, pois vão de encontro aos ideários democráticos, de aproximações entre os entes (humanos e não humanos) que existem na terra. Em Freire os “educadores democráticos não estão - são dialógicos”, FREIRE (2005, p. 81). Então na acepção de Freire a simples declaração de ser dialógico não alcança plenitude se não houver uma ação em si dialógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário voltar à questão-chave lançada no início deste trabalho: é possível desenvolver ações sociais em educação para enfrentamento dos discursos de ódio? Retomando Raymond Williams (2014), discutir, ainda que no âmbito teórico, a práxis da dialogicidade em Educação pode servir a propósitos de busca de opções de lutas sociais, cujo objetivo seja o de aproximar as pessoas e promover a construção de um ambiente social voltado para a cooperação. Neste sentido a dialogicidade pode ser uma práxis relevante no processo de construção da comunicação pedagógica frente às controvérsias existentes em torno dos discursos de ódio.

A dialogicidade na perspectiva aqui discutida se traduz como uma dimensão inerente à vida do educador que cultiva os ideários democráticos e se traduz como um estado de curiosidade inquieta, de indignação diante das injustiças e de posicionamento claro contra as formas de desigualdades sociais, de gênero, de raça, de educação e de relações econômicas, e o legado dos pensadores aqui retratados pode contribuir para práticas sociais dialógicas em atividades educacionais cotidianas.

É preciso retomar também a ideia de que a comunicação em ambientes educacionais precisa ser vivenciada dialogicamente, não se conformando como práticas prescritivas de tentar ensinar ao outro o que seja diálogo, como as práticas comunicacionais injuntivas que se concretizam predominantemente pela comunicação discursiva, mas também é preciso que a interação social se encaminhe para a construção de um processo de estabelecimento de pontes entre os interlocutores: um encontro aberto a respostas e pronunciamentos heterogêneos. A prática da dialogicidade pode também se constituir como um estado de intenso processo de vivências emancipadoras dos humanos, mediante a alternância de vozes não subordinadas, conforme já defendia Paulo Freire no campo da Educação.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In: Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. Trad. Rita

CAMARGO. São Carlos, SP: UFSCar, 1998, p. 24–41.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Base Nacional Curricular Comum - BNCC. 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

DADICO, Claudia. Dos crimes e discursos de ódio no contexto eleitoral. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2022. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/dos-crimes-e-discursos-de-odio-no-contexto-eleitoral/>>. Acesso em: 14 out. 2022.

FLUSSER, Vilém. **Comunicologia - reflexões sobre o futuro**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2015.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Ubu, 2017.

FONSECA, Bruno; SCOFIELD, Laura; BORTOLON, Bianca. A desinformação que viralizou no primeiro turno. **Agência Pública**, 2022. Disponível em: <<https://apublica.org/sentinela/2022/10/a-desinformacao-que-viralizou-no-primeiro-turno/>>. Acesso em: 11 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Dialogicidade. *In*: **À sombra da mangueira**. São Paulo, SP: Olho D'Água, 2005, p. 74–82.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 1982.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 2. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2019.

SNOW, C. **As duas culturas e uma segunda leitura**. São Paulo, SP: Edusp, 2015.

SOBREIRA, Amanda. Xenofobia contra nordestinos revela forte racismo no Brasil, dizem especialistas. **Brasil de Fato**, 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/10/07/xenofobia-contra-nordestinos-revela-forte-racismo-no-brasil-dizem-especialistas>>. Acesso em: 10 out. 2022.

SURINI, Kate; ANDRADE, Ester. A cultura do cancelamento no Brasil: uma expressão da descrença no estado de direito? **HORIZONTES SBC**, 2022. Disponível em: <<https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/06/a-cultura-do-cancelamento-no-brasil-uma-expressao-da-descrenca-no-estado-de-direito/>>. Acesso em: 11 out. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila GRILLO; Ekaterina AMÉRICO. São Paulo, SP: Editora 34, 2017.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. *In*: **Cultura e materialismo**. São Paulo, SP: Unesp, 2011, p. 43–68.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**. São Paulo, SP: Unesp, 2014.

ESTUDO SOBRE COLONIALIDADE DO SER, ANGÚSTIA E LGBTFOBIA COM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM FÍSICA DE UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

Márcio Rubens de Oliveira - UFPE
Allene Carvalho Lage - UFPE

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de pesquisa de dissertação de mestrado³⁴ defendida no ano de 2018, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco a qual teve como objetivo compreender de que maneira a angústia decorrente da LGBTfobia se configura em colonialidade do ser em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Física de uma universidade pública do interior de Pernambuco.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizados dois procedimentos: I) levantamento da produção de conhecimentos no âmbito dos estudos sobre LGBTfobia e ensino superior (OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA; LAGE, 2020; 2022); II) aplicação de questionário e entrevistas a estudantes dos cursos pesquisados. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFPE tendo sido aprovada através do processo CAAE: 67328317.0.0000.5208. Para este artigo nos deteremos à pesquisa com as/os estudantes, pois compreendemos que, mesmo passados alguns anos, os resultados e análises, ainda se mantêm atualizados, sobretudo quando considerados o atual cenário político do nosso país e os diversos casos de violência contra pessoas LGBTQIA+ registrados diariamente (CNJ, 2022).

Em nossa sociedade é comum contingenciar categorias, como se elas fossem capazes de falar do ser humano em sua totalidade, porém o que ocorre é a redução da pessoa ao que determina as regras sociais. É exatamente dessa tendência que decorrem inumeráveis violações, inclusive aquelas relacionadas às questões das sexualidades.

³⁴ A dissertação tem como título: Angústia e colonialidade do ser: percepção sobre LGBTfobia em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Física do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Pode ser consultada na íntegra no site do Repositório da UFPE, através do link: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31968>.

Estas violações representam o que neste estudo chamamos de LGBTfobia, ou situações pelas quais pessoas sofrem diversas violações por ocasião da sua orientação sexual ou identidade de gênero (BORRILLO, 2015).

A família, a escola, a igreja, o trabalho, a universidade são algumas instituições onde há a manifestação de preconceitos em relação à população LGBTQIA+. A problematização, sobre o lugar da manifestação da LGBTfobia, é oportuna, pois mostra o quanto é chancelada a violência contra as pessoas que não se enquadram à normatização sexual e de gênero exigidas socialmente.

Tanto o preconceito LGBTfóbico, como muitas outras manifestações de opressão e agressão contra as pessoas que não se enquadram às exigências sociais são resultado de uma herança histórica de poderio colonial que instituiu o que seria adequado ou inadequado para a civilidade, instaurando uma cultura de exclusão que se reverberou ao longo do tempo e ainda hoje se revela através da colonialidade (MIGNOLO, 2006).

El colonialismo no es un periodo histórico superado, un fósil inerme. Es una semilla que aún da sus frutos, reproduciendo una característica administración del pensamiento y sustentado un sistema de extracción de la mayoría de población de planeta. [...]. (NAVAZ, 2011, p. 31).

Atualmente, experimentamos uma liberdade sexual e de discussão sobre o tema muito maior do que nos era permitida em décadas e séculos passados, contudo, diversos elementos, entre eles os de ordem fundamentalista, tanto religiosa quanto social, médica, jurídica e etc., ainda representam importantes interferências e dificuldades para o aprofundamento destas e de outras questões. Sobre isso, Dinis (2011, p. 39) afirma que, “[...] dizer não se simpatizar ou mesmo odiar pessoas homossexuais ainda é algo não só tolerado, como constitui também em uma forma bastante comum de afirmação e de constituição da heterossexualidade [...]”, reforçando o quanto a LGBTfobia é presente no discurso e contextos sociais, educacionais, religiosos e políticos de nossa atualidade.

Compreensões dessa natureza exercem estratégias de poder de grande efetividade, pois se sustentam em discursos que se pretendem “verdadeiros”. Desse modo, mesmo quando as situações de discriminação e preconceitos não parecem tão evidentes, a LGBTfobia se fortalece silenciosamente, pois se invisibiliza. Quanto mais sutil e silenciosa for a manifestação de preconceito e/ou de violência, mais fortalecida

ela se torna (LOURO, 2009). Na lógica heteronormativa³⁵ o lugar das pessoas LGBTQIA+ é o da anormalidade, condição na qual a regra é a expulsão, a margem, o isolamento, a repressão, a culpa, a violência, o silêncio, “[...] de modo que a sua diferença [a]o coloca fora do universo comum dos humanos.” (BORGES; MEYER; 2008, p.60).

O que não podemos deixar de considerar é o fator humilhante do preconceito sexual e de gênero. A humilhação institui um caráter coercitivo em relação às exigências sociais relacionadas aos papéis masculinos e femininos, inferiorizando o suposto desvio destes papéis, dado à internalização de modelos considerados naturalizados o que gera angústia individual, que não raro é externalizada nas relações sociais, como resultantes da colonialidade do ser.

A colonialidade do ser e a angústia, portanto, não devem ser condições paralisantes, mas devem impulsionar mudanças possíveis de atitude, visto que “[...] No mundo, há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis. [...]” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 108-109). Vimos na atualidade, uma exigente tendência ao retorno da patologização das sexualidades e identidades LGBTQIA+, esta situação provoca uma série de condições desfavoráveis para a vivência e compreensão destas questões. Estas condições precisam ser tensionadas e problematizadas, de modo a enfrentar tal investimento patologizante (CFP, 2019). Para isso, faz-se oportuno que os espaços de discussão e sociabilidade sejam interpelados sobre as questões e as causas defendidas e sofridas pelas pessoas LGBTQIA+. Um desses espaços é a universidade.

Os processos de construção e aquisição de modos e modelos subjetivos e coletivos de sociabilidade, que constituem o terreno da educação, também sofrem tensões, silenciamentos e subalternizações. O que, em termos de colonialidade, poderíamos falar enquanto colonialidade do saber. Ou seja, a ideia de que existem saberes mais válidos do que outros. É nesse sentido que Walter Mignolo lança uma crítica ao saber autorizado, ao saber científico que impõe, a partir das instâncias de poder que o sustenta, a sua superioridade em relação aos saberes ancestrais, culturais, populares, aos saberes outros, afirmando que:

³⁵ Adotamos a compreensão de lógica heteronormativa ou heteronormatividade para nos referirmos ao alinhamento entre sexo biológico, papéis sociais atribuídos a homens e mulheres e às exigências sociais relacionadas ao cumprimento dessa combinação, estruturada histórica e hegemonicamente como a norma a ser seguida e defendida por instâncias sociais, coloniais e burguesas de poder.

[...] Pensar em serio, cientificamente, academicamente, pensar com rigor, significa auto-esclavizar-se, atarse a las cadenas de categorías de pensamiento y normas disciplinarias que controlan el saber mediante artificios mágicos como la excelencia y el conocimiento experto. [...]. (MIGNOLO, 2006, p. 13).

Mediadora de processos sociais de transição entre os indivíduos e a dinâmica da coletividade socializadora e socializante, a educação participa dos processos dialógicos e dialéticos oriundos e exigidos pela sociedade, reproduzindo, portanto a colonialidade. O atravessamento de diversos temas e discussões sociais atinge as instituições de ensino em seus vários níveis e as obrigam a participarem de maneira efetiva destas reflexões. Poderíamos, inclusive citar uma infinidade de situações nas quais a educação e o ensino figuram como coadjuvantes, quando não protagonizam os seus desenvolvimentos (BORGES; PASSAMANI; OHLWEILER; BULSING, 2011, p.29). Ciência, política, economia, vida cotidiana, cultura, saúde, artes, comunicação, direito, gênero, sexualidade, entre tantos outros temas que poderíamos citar, fazem parte do rol de discussões e interesses da educação. Temas que possibilitam o desenvolvimento de importantes teorias, bem como, favorecem à constituição de possibilidades outras de resistências e ressignificações.

Uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Perseu Abramo revelou que os dois locais de maior incidência de preconceito em relação a pessoas LGBTQIA+ são as famílias e as escolas (PRADO; JUNQUEIRA, 2011). Se utilizarmos esta contribuição para correlacionarmos com as impressões preliminares que tivemos para o desenvolvimento desta pesquisa, podemos afirmar que, também na educação superior, a incidência de preconceito é presente e recorrente (OLIVEIRA, 2018).

Isso chama à atenção, pelo fato de que o ensino superior, entre outras modalidades, caracteriza-se pela aproximação, ampliação e aprofundamento de diversas perspectivas culturais. Porém, a experiência da universidade brasileira aponta para diversas influências sofridas, pelas quais, ela foi se constituindo ao longo do tempo (FÁVERO, 2006). Os diversos modelos adotados pelo ensino superior no nosso país reproduziram elementos de outros países, principalmente aqueles provenientes dos Estados Unidos (MIGNOLO, 2006). Estes modelos, além de ditarem, em muito, o *modus operandi* da dinâmica de organização do ensino superior brasileiro, interferem diretamente na estrutura de interesse científico e de conhecimento produzido pelas instituições de ensino superior, contaminando de preconceitos a estrutura social, cultural e econômica da sociedade. Como consequência disso, o modelo hegemônico de

dominação, baseado na figura daqueles que não pertencem ao conjunto da diversidade, se fortalece, robustecendo à lógica heteronormativa (LOURO, 2009).

Apesar de considerarmos os esforços e os diversos avanços, no que se referem a pesquisas sobre sexualidade e gênero, ainda existe a necessidade de maiores investimentos em estudos sobre a LGBTfobia, principalmente pelo alto potencial gerador de angústia nas pessoas vitimadas por estas violências. Foi a partir destas discussões e percepção que desenvolvemos esta pesquisa, a qual investigou a maneira que estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Física, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste - CAA, lidam com realidades preconceituosas relacionadas à sexualidade e às questões referentes a identidade de gênero. Nossa perspectiva foi dar visibilidade e condições analíticas de compreender as diversas formas de manifestação da LGBTfobia entre a comunidade acadêmica citada, buscando revelar as implicações destas realidades nas subjetividades das pessoas que sofrem as pressões e sanções sociais decorrentes de suas sexualidades e identidades de gênero.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada utilizando o Método de Caso Alargado, que tem como característica principal a busca pelo maior aprofundamento possível das questões estudadas, de modo a ampliar a compreensão acerca do objeto de estudo (SANTOS, 1983). A pesquisa ocorreu no Centro Acadêmico do Agreste – CAA, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Os dados foram produzidos com discentes dos 2º, 3º, 8º e 9º períodos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Física. A coleta de dados se deu por meio de dois instrumentos principais: questionário eletrônico *online* e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa, através dos instrumentos de divulgação, que se deu mediante o envio de *e-mails*, convites em aplicativos de mensagens instantâneas e comunicação oral nas salas de aulas, alcançou um quantitativo de 211 estudantes de ambos os cursos, das/os quais, foram recebidos 56 questionários, um dos itens do formulário *on-line* de 19 perguntas perguntava sobre o interesse em participar da etapa de entrevistas. Dos 56 questionários recebidos, 26 indicavam o interesse em participar da etapa de entrevistas presenciais, sendo 14 de estudante do Curso de Pedagogia e 12 do Curso de Física. Após contato para a marcação das entrevistas, o número de estudantes se concentrou em 18 para a realização de entrevistas semiestruturadas, sendo 12 do Curso de Física e 6 do Curso de Pedagogia.

As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro preliminarmente desenvolvido para orientar a investigação contendo 19 questões. Ele foi dividido em dois blocos, sendo o primeiro os “Dados de Identificação”, e o segundo os “Dados Específicos”. O primeiro bloco tinha como principal objetivo a identificação da/o estudante entrevistada/o, estabelecendo variáveis pessoais que poderiam oferecer relações analíticas com as respostas dadas aos elementos do segundo bloco. Já o bloco dos “Dados Específicos” era constituído por 13 perguntas que mantinha relação direta com o tema do estudo. Para que esta relação pudesse ser feita, foram estabelecidos 04 sub-blocos investigativos que deveriam ser aprofundados durante as entrevistas, foram eles, 1) conceituações, características e experiências sobre preconceito, em um contexto mais amplo, composto por 04 perguntas; 2) conceituações e experiências sobre LGBTfobia, constando 02 perguntas; 3) conceituações e relações entre angústia e LGBTfobia, através de 02 perguntas; e 4) experiências sofridas e/ou presenciadas sobre LGBTfobia no ensino superior – de modo a identificar visibilizações e/ou invisibilizações –, relações entre ensino superior, formação e LGBTfobia, e, impactos da pesquisa nestas inter-relações, investigados através de 05 perguntas.

As entrevistas aconteceram obedecendo uma sistematização que objetivava, principalmente, preservar o rigor metodológico e a confiabilidade dos procedimentos utilizados. Uma vez agendada, a entrevista era conduzida seguindo os seguintes passos: a) acolhida da/o estudante participante da pesquisa; b) apresentação do TCLE, leitura do mesmo e esclarecimentos – quando necessários – e, uma vez concordando com os termos do TCLE, prosseguia-se a assinatura, inclusive das testemunhas; c) início da gravação – quando autorizada – com um preâmbulo do pesquisador informando os dados particulares a cada entrevista, como data e os “Dados de Identificação” do roteiro de entrevistas; d) apresentação das questões e tópicos constantes nos “Dados Específicos” do roteiro de entrevista; e) finalização da entrevista, agradecimento e liberação da/o estudante entrevistada/o; e f) armazenamento das informações e da gravação realizada em pasta específica no computador do pesquisador, bem como, registros escritos de ênfases, gestos ou atitudes feitas pelas/os discentes entrevistadas/os que poderiam oferecer contribuições importantes no processo de análise.

Para a análise dos dados coletados através dos instrumentos de coleta de informações foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (VALA, 2001; BARDIN, 2004).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A utilização de “brincadeiras” como recurso para a externalização de preconceitos contra estudantes LGBTQIA+ foi descrita pelas/os estudantes participantes do estudo como recorrente, ao passo de se tornarem imperceptíveis diante de discentes que não são LGBTQIA+.

Para se ter uma ideia da naturalização do preconceito LGBTfóbico, na universidade, através de brincadeiras, das/os 18 estudantes entrevistadas/os 3 delas/es alegaram que não consideram que situações de brincadeiras sobre dissidência sexual ou de gênero, principalmente, sobre a homossexualidade masculina, sejam consideradas preconceito. Elas/es defenderam, pois, que se for brincadeira e com “uma pessoa conhecida”, então não seria um preconceito. Porém, a brincadeira com um amigo poderia atingir outras pessoas que tenham presenciado a situação. Ora, o que estas/as estudantes pareceram dizer foi que, cotidianamente, e de maneira simbólica, situações de preconceito contra estudantes LGBTQIA+ são reproduzidas na universidade através de brincadeiras, para que a LGBTfobia não seja perceptível para as vítimas (BORRILLO, 2015, p. 14). O que se percebe é que a violência LGBTfóbica revestida de brincadeira, não explicita uma causa originária do preconceito, mas revela uma lógica histórica de regulação e de colonialidade do ser. Nas palavras de Maldonado-Torres (2008), “A colonialidade do Ser terá de se referir não apenas a um acontecimento de violência originário, mas também ao desenrolar da história moderna em termos de uma lógica de colonialidade. [...]” (MALDONADOTORRES, 2008, p. 95). E nesse sentido, nem sempre essa estratégia de tamponar o preconceito com o artifício da brincadeira alcança o objetivo, visto que as/os estudantes LGBTQIA+ não só percebem o preconceito por traz das brincadeiras, como sofrem com essas situações.

Em relação às/aos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia as expressões de preconceito LGBTfóbico são mais percebidas, sejam originadas de “brincadeiras”, sejam de insinuações; e são também, as/os estudantes do Curso de Pedagogia que sofrem mais preconceitos LGBTfóbicos, uma vez que em todas as 18 entrevistas foi apontada a relação direta da orientação sexual e de gênero dissidentes à presença da/o estudante no curso de Pedagogia, logo, compreendeu-se a manutenção de uma compreensão tácita na qual estudantes do Curso de Pedagogia são LGBTQIA+, principalmente se forem do sexo masculino, e, esse entendimento é utilizado, inclusive, como “brincadeira” entre estudantes de outros cursos, dos quais destaco o Curso de

Física. Isto se deve, pois, na universidade e cursos pesquisados, há um número maior de estudantes LGBTQIA+ no curso de Pedagogia quando comparado com o Curso de Licenciatura em Física.

Nesse sentido, estes resultados permitiram afirmar que por meio de “brincadeiras” as/os estudantes do Curso de Licenciatura em Física são mais preconceituosas/os se comparadas/os com estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Alinhado a este resultado estão as questões relacionadas a gênero, concluindo-se que entre as/os estudantes do curso de Licenciatura em Física, há o entendimento de que homens que fazem o curso de Licenciatura em Pedagogia são homossexuais e em cursos no âmbito das Ciências Exatas, não só não existem estudantes LGBTQIA+, como não são cursos destinados a mulheres.

Na mesma direção e nas mesmas dimensões, a totalidade das entrevistas apontaram que as expressões da LGBTfobia são o silenciamento por parte de algumas/uns estudantes quando testemunharam situações de LGBTfobia na universidade. Este comportamento foi compreendido como resultado de um processo de alheamento, que opera gerando insensibilidade diante de uma violência sofrida por uma pessoa que não pertence ao seu grupo de iguais (JUNQUEIRA, 2009).

Situações nas quais estudantes de licenciatura não interviam quando testemunharam episódios de LGBTfobia na universidade, demonstraram, além de alheamento, a precaução de não serem consideradas/os LGBTQIA+, o que nos permite afirmar que a omissão também se manifestou nos resultados da nossa pesquisa como expressão da LGBTfobia nas/os discentes participantes.

No que se refere à angústia, chegamos às conclusões de que falar nela decorrente de LGBTfobia na universidade, é falar de vários sentimentos e emoções, como do medo relacionado a diferentes situações, todas descritas nas entrevistas. Por exemplo, do medo sentido pelo estudante participante quando coagido por profissionais terceirizados pela universidade, por ocasião da sua sexualidade; do medo de acessar espaços comuns da universidade, como o Restaurante Universitário – RU, para não ser motivo de achincalhamento; do medo sentido pelo estudante do Curso de Licenciatura em Física, de revelar a sua orientação sexual LGBTQIA+ e ser excluído pelos demais estudantes do curso; do medo pela localização erma da universidade; do medo de reagir contra a LGBTfobia, por se sentir sozinha/o.

A angústia se manifestou nas/os estudantes participantes através do sentimento de tristeza de não serem compreendidas/os e aceitas/os. Manifesta-se, também, pela

necessidade de reafirmação da orientação sexual heterossexual; pelo sentimento de incapacidade/insegurança de ter que sempre provar o pertencimento à heterossexualidade; pela negação e sufocamento da orientação sexual LGBTQIA+ para se sentir pertencente ao ambiente universitário; pela situação de ter sua orientação sexual LGBTQIA+ exposta como pecaminosa.

As faces com as quais se mostrou a angústia decorrente de LGBTfobia em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Física, também estão relacionadas ao imaginário social de cursos que são destinados para homens e cursos que são destinados para mulheres. Esta situação converge diretamente para a perspectiva da colonialidade, herança colonial que determina hierarquias de poderes.

Nesse sentido a angústia se apresentou com muitas faces, se apresentou como angústias. Faz-se importante destacar que as experiências vivenciadas pelas/os estudantes participantes da pesquisa consideram as suas especificidades históricas, geográficas, culturais, de orientação sexual, identidade de gênero, etc.

Os resultados da nossa pesquisa revelaram que na formação das/os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Física do CAA/UFPE, existem componentes curriculares obrigatórios que contribuem na formação das/os estudantes (OLIVEIRA, 2018). Nossos resultados apontaram que no Curso de Licenciatura em Pedagogia as/os estudantes participantes da pesquisa, percebem estas influências e contribuições de maneira mais continuada, principalmente porque as discussões em torno de temáticas mais ampliadas sobre diversidade são mais recorrentes.

No que se refere ao Curso de Licenciatura em Física, os resultados obtidos através das entrevistas nos permitiram afirmar que a formação se apresentou carente de discussões mais ampliadas sobre temáticas relacionadas à LGBTfobia e/ou à diversidade. A exceção se deu com a descoberta de um grupo de estudo que trata sobre temas mais culturais e humanistas, mas ainda tímido em relação ao universo total das/os estudantes deste curso.

Na universidade, considerando o nosso estudo, a colonialidade se manifesta de muitas maneiras, seja na reprodução do conhecimento científico, apontando o conhecimento válido, seja na estrutura organizacional e hierárquica que liga o conhecimento especializado ao poder. Esta relação do conhecimento com o poder resulta na colonialidade do ser que, também, se reverbera na colonialidade de gênero, como pôde ser confirmado nas entrevistas.

Quando estudantes do Curso de Licenciatura em Física afirmam que este curso é destinado para homens e que o Curso de Licenciatura em Pedagogia é destinado para mulheres, estabelecem uma lógica de colonialidade do ser sustentada pela divisão dual entre os gêneros, como se para os gêneros masculino e feminino houvesse um espaço ideal para o conhecimento, e ainda, como se cursos na área das Ciências Exatas, fossem cursos que ofertassem conhecimentos mais válidos do que cursos na área das Ciências Humanas.

Os resultados da pesquisa nos permitiram afirmar que a rigidez na relação dicotômica dos gêneros nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Física é influenciada fortemente pela heteronormatividade. Desse modo, a colonialidade do ser se manifesta nessa relação, estabelecendo os lugares e papéis sociais que devem ser considerados para os estudantes homens e para as estudantes mulheres, exercendo uma lógica de exclusão assente nesta relação.

A exclusão de que falamos foi confirmada pela pesquisa quando uma estudante do Curso de Licenciatura em Física afirma ter sido excluída de atividades acadêmicas pelos estudantes homens da sua turma, por ser mulher, como se sendo mulher ela não fosse capaz de estar em um Curso de Licenciatura em Física.

Outra manifestação de colonialidade do ser que se revelou nos resultados da pesquisa, relacionada ao Curso de Licenciatura em Física e que remete, também, a heteronormatividade e à exclusão originada por ela foi a preocupação de estudante LGBTQIA+ em não expressar a sua sexualidade com medo de ser rejeitado e excluído entre os seus pares. E ainda, de estudantes que presenciando episódios de violência e de LGBTfobia contra outras/os estudantes silenciaram e/ou não perceberam o preconceito, por considerá-lo “brincadeira”.

No que se refere ao Curso de Licenciatura em Pedagogia a colonialidade do ser se manifesta, além das questões de gênero, pela exclusão e pelo medo de estudantes LGBTQIA+ de frequentarem outros espaços da universidade, temendo sofrer preconceitos por não atenderem aos requisitos normativos de gênero e de sexualidade. E, por serem consideradas/os inferiorizadas/os porque fazem o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam que a colonialidade do ser se manifesta em relação à LGBTfobia em estudantes de licenciatura de universidade pública pela heteronormatividade, pela exclusão e pela perspectiva de que o Curso de Licenciatura em Física seria um curso mais importante e destinado para homens, do que

o Curso de Licenciatura em Pedagogia que seria destinado para mulheres e para estudantes LGBTQIA+.

Os resultados obtidos na nossa pesquisa apontam que a angústia decorrente da LGBTfobia se configura em colonialidade do ser em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Física de universidade pública do interior de Pernambuco, à medida que os modelos de representação social e de relações de gênero e de sexualidade se mantêm dentro de parâmetros construídos historicamente. A colonialidade do ser se estabelece quando a vigilância a padrões, supostamente ideais é exigida socialmente e através das instâncias de poder, como as escolas, a universidade, a família, a igreja, etc., e exercem tensionamentos e regulação a todas as pessoas que rompem com tais padrões.

APONTAMENTOS

Na universidade as experiências descritas pelas/os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Física confirmaram o quanto a heteronormatividade é geradora de angústia, de violências, de medo, de subalternizações e de exclusão, maneiras pelas quais são possíveis reconhecer os aspectos da colonialidade do ser nas/os estudantes que participaram da pesquisa, mas principalmente, nas estudantes LGBTQIA+.

Muitos outros aspectos podem ser considerados em futuras pesquisas, como a ampliação da investigação com os demais períodos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Física. Também parece viável pesquisas que se proponham estudar as relações entre angústia, LGBTfobia e colonialidade do ser em estudantes de outros cursos oferecidos no CAA/UFPE, os quais poderiam dispor de informações sobre as questões desenvolvidas no nosso estudo e com os resultados alcançados traçar o panorama da LGBTfobia no CAA/UFPE.

Considerando os limites dessa pesquisa, outros estudos podem explorar a existência ou inexistência de políticas de enfrentamento ao preconceito LGBTfóbico na universidade, suas contribuições e desafios; as compreensões das/os docentes e coordenadoras/es de cursos em relação à LGBTfobia na universidade; os impactos das iniciativas e estratégias de enfrentamento ao preconceito LGBTfóbico no âmbito da universidade; entre outros estudos que podem ser pensados através da nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar., 2008.

BORGES, Z. N.; PASSAMANI, G. R.; OHLWEILER, M. I.; BULSING, M. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul / Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CFP [Conselho Federal de Psicologia]. **Tentativas de Aniquilamento de subjetividades LGBTQIs**. Brasília: CFP, 2019.

CNJ [Conselho Nacional de Justiça]. **Relatório da pesquisa: Discriminação e violência contra a população LGBTQIA+**. Brasília: CNJ, 2022.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 39, p. 39-50, jan/abr, 2011.

FÁVERO, M de L. A.A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: _____ (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13-51.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-93.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 71-114, mar. 2008.

MIGNOLO, W. **(Des)colonialidad del ser y del saber: (vídeos indígenas y los limites coloniales de la izquierda) en Bolivia**. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

NAVAZ, L. S. Colonialismo, gobernabilidad y feminismos poscoloniales. In: NAVAZ, L. S.; HERNÁNDEZ, A. (Org.). **Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes**. Madrid: Ed. Cátedra, 2011. p. 31-73.

OLIVEIRA, M. R. **Angústia e colonialidade do ser: percepção sobre LGBTfobia em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Física do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

OLIVEIRA, M. R.; LAGE, A. C. A produção do conhecimento no âmbito de educação referente à LGBTfobia na universidade. In: FERREIRA, D. C. A; SILVA, F. A. F. (Orgs.). **O dever educação como imaginação e experiência epistemológica no Agreste Pernambucano**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 164-200.

OLIVEIRA, M. R.; LAGE, A. C. Angústia e colonialidade do ser: percepção sobre lgbtfobia em estudantes de licenciatura em pedagogia e em física do centro acadêmico do agreste da Universidade Federal de Pernambuco. In: LAGE, A. C.; SALLES, C. G. N. L.; SOUZA, F. M. (Orgs). **Anuário das dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (2017-2020)** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2020, p. 64-67.

PRADO, M. A. M.; JUNQUEIRA, R. D. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURI, G.; BOKANY, V. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 51-71.

SANTOS, B. S. Os conflitos urbanos no Recife: o caso do skylab. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.11, maio, 1983. p. 9-60.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (Org). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto Alegre: Afrontamento, 2001. p. 101-128.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Maria Clara Rêgo Tenório de Albuquerque - UFBA
Nanci Helena Rebouças Franco - UFBA

1 INTRODUÇÃO

Compreender a maneira pela qual as políticas nacionais de assistência estudantil são incorporadas nas Universidades é de fundamental importância, uma vez que as desigualdades sociais que antecedem o ingresso dos estudantes ao ensino superior irão permear o seu percurso formativo, dificultando, ou até mesmo impossibilitando o aproveitamento e/ou conclusão de curso.

De modo a investigar essa problemática, o objetivo dessa produção delineou-se em compreender o atual cenário de produção, em nível de pós-graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no que se diz respeito à permanência de estudantes no ensino superior. Para a compreensão de tal cenário foi feita uma revisão de literatura no programa de pós-graduação em Educação da referida IES.

Conforme Bell Hooks (2013, p. 105) “[...] o gênero não é o único determinante da identidade feminina [...] novos estudos examinam o entrelaçamento de raça e gênero”. Diante disso, a escolha pelos recortes das vias identitárias de raça, classe social e gênero, se justificam em: a) dívida histórica do Brasil com a população negra, que devido à escravidão e ao processo pelo qual a mesma foi extinguida, marginalizou a população no acesso à educação, somado ao racismo institucionalizado e enraizado em nossa sociedade que ainda exclui estes sujeitos no acesso e permanência na educação escolar brasileira; b) opressão da sociedade capitalista que devido à ausência ou pouco capital, os/as estudantes oriundas da classe pobre ficam alheios à moradia estudantil, assistência à saúde, alimentação, cultura, materiais didáticos, e creches para as estudantes-mães; c) interferência do patriarcado na divisão sociosexual do trabalho que direciona às mulheres em carreiras menos promissoras, como também as responsabilizam, enquanto únicas responsáveis pelos cuidados com a casa e para com os filhos, o que resulta na tripla jornada de trabalho quando esta é estudante. Diante do exposto, temos como pressuposto de estudo que o patriarcado capitalista de supremacia

branca imperialista (HOOKS, 2021) acaba por interferir nas condições de permanência das estudantes mulheres, negras e pobres no ensino superior.

Após esta introdução, será dada uma descrição mais detalhada a respeito da metodologia percorrida no presente estudo, seguido dos resultados e discussões. Ao final está presente a conclusão da investigação, ao qual será dado destaque aos principais achados, seguido das referências.

2 METODOLOGIA

A presente produção de abordagem qualitativa, realizou uma revisão de literatura na plataforma da *Capes*, de modo a identificar as produções em nível de pós-graduação em Educação da UFBA que tratam da temática permanência no ensino superior. Para realizar o levantamento de tais produções foi aplicado o filtro referente à instituição de ensino “Universidade Federal da Bahia”, e do programa de Pós-graduação em “Educação”. Utilizou-se enquanto descritor “Permanência”.

Após inserir os filtros e o descritor, identificou-se um total de 45 trabalhos científicos, sendo que apenas 6 destes tinham alguma relação com a permanência no ensino superior, levando em consideração ao menos uma das categorias: classe social, raça e gênero. A partir das categorias raça e classe social, e a sua respectiva relação com a permanência no ensino superior público, foram identificadas quatro produções (CUNHA, 2017; BARBOSA, 2019; OLIVEIRA, 2017; BAQUEIRO, 2015). A respeito da categoria raça identificou-se apenas uma produção científica (SANTOS, 2009) e um estudo que investigou a respeito da permanência de estudantes pobres no segundo nível da educação escolar brasileira (SANTOS, 2013).

Diante do levantamento, se faz necessário pontuar algumas questões. Apesar da produção de Baqueiro (2015) tratar a respeito da permanência no ensino superior tendo como *locus* de investigação o Instituto Federal da Bahia (IFBA), a produção foi considerada, no levantamento e estudo aqui apresentado, uma vez que esta poderá colaborar na compreensão das condições de permanência no ensino superior no Estado da Bahia. Ainda, levou-se em consideração na apresentação dos resultados aqui apresentados, a pesquisa de Oliveira (2017) que investigou os estudantes dos cursos de Medicina e Direito, apontando questões estruturais da UFBA. E por fim, destacamos a respeito da ausência da categoria gênero e sua respectiva relação com a permanência de estudantes no ensino superior nas produções identificadas.

Além de realizado junto à Plataforma *Capes*, foi feito um estudo dos referenciais do campo das políticas públicas, com foco nas políticas educacionais para a sua respectiva conceituação (HOFLING, 2001; DIÓGENES e RESENDE, 2007; ARAUJO e CALDAS, 2017). Abaixo apresentaremos um quadro síntese das produções em nível de pós-graduação utilizadas:

Quadro síntese 1 – Levantamento das produções científicas em nível de pós-graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia

ANO DA DEFESA	TRABALHO		CATEGORIA ANALÍTICA	AUTORIA
(2008)	Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira: estudo de caso do Programa de Reserva de vagas para o ingresso na Universidade Federal da Bahia		Políticas de Ação Afirmativa	Penildon Silva Filho
(2009)	Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa		Permanência e Raça	Dyane Brito Reis Santos
(2013)	Acesso e permanência no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos de escolas públicas		Acesso, Permanência e Classe	Jaqueline Correia dos Santos
(2015)	Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil na permanência e desempenho discente		Política de Assistência Estudantil	Dicíola Figueirêdo de Andrade Baqueiro
(2017)	Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia		Políticas de Ação Afirmativa	Eudes Oliveira Cunha
(2019)	Para além do acesso: itinerâncias de estudantes cotistas na Universidade Federal da Bahia: rumo à permanência na Educação Superior		Permanência	Idenilton Mário de Jesus Barbosa

Fonte: Autoras

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma vez que o objetivo do presente estudo é apresentar o atual cenário de produção, no que se diz respeito à permanência no ensino superior, faz-se necessário um

destaque às lutas da sociedade civil na efetivação e implementação de políticas educacionais. Conforme Gomes (2009), foi o Movimento Negro que protagonizou a luta pela elaboração e implementação das políticas de correção das desigualdades raciais no Brasil. Reconhecendo a importância da sociedade civil Cunha (2017, p. 56) vai afirmar que:

Os programas de ações afirmativas implementados em diversas universidades públicas brasileiras foram resultados de um amplo debate, de lutas de movimentos sociais, de lideranças intelectuais e da sociedade em geral, que perpassaram os cenários locais e globais principalmente, a partir da década de 1990.

Barbosa (2019) identificou que apesar do ganho da sociedade na implementação da assistência estudantil a partir do viés socioeconômico, houve muita resistência na efetivação desta a partir da via étnico-racial. Realizando uma crítica ao mito da democracia racial, Gomes (2009, p. 59) afirma que este é uma forma de perpetuar a exclusão histórica e manter o privilégio da classe burguesa. A respeito da reserva de vagas e da permanência no ensino superior, Oliveira (2017, p. 55) vai discutir que: “[...] a cota para estudantes pretos e pardos, oriundos da escola pública, visa, justamente, a promover igualdade equitativa [...] Portanto, é necessário a equidade no acesso ao ensino superior, mas também a equidade para a permanência dos estudantes na universidade”.

Relacionando as ideias de Gomes (2009) e de Oliveira (2017) com o papel do Estado na elaboração das políticas públicas, é necessário compreendermos que tal campo de construção é composto por uma luta de interesses e ideologias, que como afirma Hofling (2001) compõe a *questão de fundo* em sua respectiva elaboração. Podemos identificar este reflexo nas políticas de assistência estudantil, uma vez que houve a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil “PNAES”, instituído através do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, sendo que posteriormente, no ano de 2016, houve cortes nas políticas de assistência estudantil conforme apresentado por Cunha (2017). Diante disso, podemos corroborar com Barbosa (2019, p. 24) na medida que o mesmo afirma que “[...] a formulação de políticas de ações afirmativas na educação superior vem sendo construído há muito tempo, numa dinâmica marcada por avanços e retrocessos, tensionamentos e resistências”. Diante desses avanços, Araújo e Caldas (2017, p. 335) vão afirmar que:

Em um país marcadamente elitista e desigual, em um sistema político fortemente hegemônico pelo conservadorismo e pela dominação dos interesses privados sobre os públicos, é preciso ter claro que cada espasmo de experiência no campo progressista precisa ser aproveitado com vigor para

que se lancem marcos estruturais na defesa da democratização do saber e do poder.

A partir do entendimento que estamos inseridos em uma sociedade capitalista, Diógenes e Resende (2007, p. 2) vão chamar atenção para a ideologia e interesses do Estado burguês em que:

Nessa sociedade capitalista fixada na propriedade privada dos meios de produção e na exploração dos operários assalariados despojados dos meios de produção e compelidos a vender invariavelmente sua força de trabalho, a função do Estado é defender os interesses da classe dominante sobre o conjunto da sociedade.

Apesar do PNAES ter sido instituído apenas no ano de 2010, já percebemos um movimento da UFBA com a implementação de políticas de ações afirmativas em 2004, quando foi aprovada a Resolução nº 01/04, elaborada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. Cunha (2017) em sua investigação, aponta que a UFBA já realizava políticas afirmativas, ao identificar que no ano de 1950 a mesma já possuía moradia estudantil, destinada aos estudantes do interior da Bahia.

Conforme Santos (2009, p. 19), “[...] as ações afirmativas são medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo em que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance de igualdade substantiva”. Compreendemos as ações afirmativas enquanto políticas necessárias na reparação das desigualdades que atravessam as condições de permanência no ensino superior. Conforme identificado por Baqueiro (2015) a política de assistência estudantil do IFBA foi de fundamental importância para o desempenho e permanência discente.

Diante do descrito acima, compreende-se aqui a permanência no ensino superior para além da perspectiva material, no sentido do custeio financeiro, mas pensamos também na permanência a partir da perspectiva simbólica, uma vez que historicamente grupos foram excluídos de tal espaço. Para Santos (2009, p. 159) “a permanência simbólica significa a constância dos indivíduos no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário”. Dessa forma, se faz urgente a compreensão do atual cenário de permanência, uma vez que a maioria das investigações sobre políticas públicas no ensino superior, voltam-se apenas para o acesso (BARBOSA, 2019).

Ao investigar a respeito dos principais programas de assistência estudantil na UFBA, Santos (2009) aponta enquanto principais programas: a) Programa Permanecer;

b) Programa Conexões de Saberes; c) Projeto qualificando. Tem-se enquanto objetivo do primeiro programa citado:

Reduzir as desigualdades sociais e étnico-raciais no âmbito do ensino superior, viabilizar a permanência no curso de graduação e contribuir para a diplomação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas e oportunizar novos acessos ao programa no ano de 2020 (BRASIL, 2013).

A partir do descrito acima, identificamos que o Programa Permanecer tem como foco a permanência material dos estudantes no ensino superior que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, não tendo como foco a permanência simbólica. Cunha (2017), em sua investigação, identificou que a implementação de políticas afirmativas de permanência na UFBA não foi acompanhada de uma regulamentação, o que por sua vez resultou em esforços da equipe gestora e refletiu nas distorções do público da política, visto que há divergências nas interpretações sobre “vulnerabilidade socioeconômica”.

A respeito do Programa Conexões de Saberes, Santos (2009) o compreende enquanto potencialidade de permanência material, uma vez que os estudantes recebem auxílio. Além disso, o programa é potencializador na motivação de futuros estudantes das camadas populares que anseiam acessar o ensino superior. Nas palavras da autora: “Tal projeto é interessante porque ao aproximar a Universidade da Comunidade, através dos estudantes, faz com que o processo seletivo da UFBA seja conhecido por outros jovens e estes passam a vislumbrar a possibilidade de entrada na Universidade” (SANTOS, 2009, p. 132). Em sua investigação, Oliveira (2017) aponta que os estudantes cotistas são muitas vezes os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior, o que pode reverberar na dificuldade do processo de permanência, diante disso, a autora afirma que: “O fato de saber que pessoas próximas já percorreram aquele caminho antes é confortante, pois acrescenta certa confiança de que o percurso é mais possível”. (OLIVEIRA, 2017, p. 106).

O último programa que faz menção, na visão de Santos (2009) “[...] soma-se ao Programa Conexões de Saberes na ampliação da relação entre a Universidade e os espaços populares, promovendo o encontro e a troca de saberes e fazeres entre esses e os territórios sócio-culturais”. Ou seja, percebemos um grande esforço da Universidade em promover diálogos entre estudantes e espaços populares.

Ao verificar as práticas de permanência simbólica na Universidade junto aos estudantes, Cunha (2017, p. 152) vai identificar que as ações promovidas pela Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade: “[...] chamam a atenção da comunidade para um determinado tema em uma data específica, porém não significa que o tipo de mobilização dos atores na universidade permanece durante os semestres letivos”. Sua produção ainda vai identificar que a UFBA reconhece a importância das políticas de permanência no ensino superior, contudo, devido ao corte sistemático nas verbas, a Universidade não consegue comportar nem 10% dos cotistas nas políticas de permanência, que por sua vez, estes acabam utilizando de estratégias individuais e grupais para permanecer conforme identificado por Santos (2009). Em suas palavras:

[...] o número de bolsas disponíveis ou a capacidade dos equipamentos institucionais tais como RU e Residência, não são capazes de atender à alta demanda. Neste momento entram em cena as estratégias informais de permanecer na Universidade, ao nível material. Tais estratégias podem ser individuais quanto grupais (SANTOS, 2009, p. 142).

Apesar dos esforços da referida Universidade e dos movimentos sociais, percebemos uma interferência dos interesses do Estado burguês, uma vez que a verba destinada à UFBA não comporta todos as/os estudantes que necessitam dos programas de assistência estudantil, como identificado nas produções de Barbosa (2019), Cunha (2017) e de Santos (2009). Diante disso, corroboramos com Bell Hooks (2021, p. 28) quando a pesquisadora afirma que “[...] a academia era, e ainda é, local de privilégio de classe”. Barbosa (2019) apresenta o ingresso no mercado de trabalho como uma das estratégias destes estudantes, chamando atenção que muitas vezes estas estratégias vêm com prejuízo na qualidade dos estudos e desempenho acadêmico. Apontando que:

[...] percebemos que um número considerável de cotistas ocupa-se com trabalhos que não correspondem à sua formação. Entendemos que isso aumenta as chances de atuarem em subempregos, como já acontece com alguns deles, implicando, entre outras coisas, em dificuldades acadêmico-pedagógicas (BARBOSA, 2019, p. 104).

Cunha (2017) identificou que a participação de estudantes nas PNAES ainda não é suficiente para uma permanência qualificada dos estudantes, ao mesmo tempo em que as políticas chegam em momentos tardios para os mesmos. Oliveira (2009, p. 115) apresenta que:

Muitos estudantes conseguiram apoio da universidade, no sentido de auxílio para transporte, alimentação, dentre outros, só a partir do terceiro e quarto semestre, ou seja, passaram momentos decisivos para a continuidade no curso [...].

Além da dificuldade em permanecer em seu nível material identificamos também a dificuldade de permanecer em seu nível simbólico, uma vez que os estudantes negros e pobres ainda precisam vivenciar questões de discriminação institucional. Para Santos (2009, p. 165) “Se a discriminação racial é crime e se as cotas são uma realidade na Universidade Federal da Bahia, professores racistas, elitistas e contrários ao sistema encontram outras formas igualmente cruéis de discriminação”. Barbosa (2019) identificou, a partir das falas dos estudantes, que os professores da referida UF acabam por reproduzir estes preconceitos. A respeito do preconceito institucional, Oliveira (2017, p. 120) discorre que: “Os estudantes se consideram, muitas vezes, ‘perseguidos’ por professores, no sentido de expor em algumas aulas pensamentos contrários aos dos professores [...] bem como a falta de compreensão com o contexto de suas realidades socioeconômicas”.

Ao olhar especificamente para o curso de licenciatura em Pedagogia, Barbosa (2019, p. 114) afirma que: “A estudante de Pedagogia Maria Firmina declarou não ter sofrido discriminação racial durante o curso. Ela lembra que na sua turma a predominância era de pessoas negras e, por isso, o risco de ser vítima de racismo diminuiu”. Diante do preconceito institucional, os estudantes engajam-se entre si através do movimento estudantil enquanto estratégia de permanência simbólica. Oliveira (2017) e Santos (2009) identificam a prática de estudos étnico-raciais e a militância estudantil contra o racismo como forma de permanência simbólica dos estudantes autodeclarados negros, uma vez que estes grupos possuem caráter de empoderamento à sua via identitária de raça. Nas palavras de Oliveira (2017, p. 86): “[...] a formação sobre questões referente a relações raciais e identitárias é importante para os alunos que adentram a universidade por meio das cotas, tendo em vista favorecer o combate ao racismo e ao empoderamento dos sujeitos”.

4 CONCLUSÃO

Na presente investigação, partiu-se do pressuposto de estudo que as desigualdades sociais interferem na permanência dos estudantes no ensino superior público. Diante disso se faz urgente a produção de conhecimento a respeito do atual cenário de condições de estudantes que ingressaram no ensino superior através do sistema de reserva de vagas, uma vez que estes estão inseridos em vias identitárias oprimidas.

A presente produção de abordagem qualitativa apresentou o resultado de um estudo do estado da arte realizado junto à plataforma *Capes* das produções defendidas em nível de pós-graduação no programa de Educação da UFBA. Após o levantamento, observou-se a ausência de produções de conhecimento que investigassem a respeito da interferência da opressão de gênero na permanência e aproveitamento das/os estudantes em nível superior, mas identificamos produções que investigam as categorias raça e classe.

Através da realização dos estudos destas produções, objetivou-se identificar a maneira pela qual a Universidade Federal da Bahia colabora, a partir das PNAES, com a permanência de estudantes mulheres, negras e pobres. A partir dos resultados expostos, destacamos aqui que a UFBA reconhece a importância das políticas afirmativas de permanência no ensino superior, tendo em vista que desde o ano de 1950 já realiza ações de permanência através da moradia estudantil. Contudo, o reconhecimento institucional não é suficiente uma vez que apesar dos avanços da referida UF os recursos ainda são insuficientes para comportar todos os estudantes, fazendo com que estes realizem estratégias individuais que não colaboram para a sua permanência qualificada. Compreendemos essa conjuntura como uma interferência do Estado burguês que busca agir à favor da classe dominante.

Ainda foi proposto compreender a maneira pelo qual a permanência simbólica se faz presente na UFBA, identificamos que é preciso um olhar atento da UFBA, de modo que realize ações simbólicas para além das datas comemorativas, ao mesmo tempo que fomenta o movimento estudantil, visto que este tem sido um grande aliado no sentimento de pertencimento, formação política e valorização da identidade destes estudantes.

Por fim, destacamos a grande importância e urgência dos estudos aqui apresentados uma vez que apresentam o atual cenário de permanência das/dos estudantes no ensino superior, tendo assim uma grande potencialidade de avaliação e reestruturação das políticas afirmativas. Destacamos ainda a necessidade de investigações que apontem a interferência da opressão de gênero e demais vias identitárias nas condições de permanência dos estudantes no segundo nível da educação escolar brasileira, de modo que cada vez mais o direito à permanência e conclusão do curso de modo qualificado seja efetivado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz; CALDAS, Andrea. Na educação, avanços e limites. In: MARINGONI, Gilberto e MEDEIROS, Juliano. **Cinco mil dias: o Brasil na era do lulismo**. São Paulo: Fundação Lauro Campos;Boitempo, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília: Diário oficial da União.

BRASIL. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BARBOSA, Idenilton Mário de Jesus. **Para além do acesso: itinerâncias de estudantes cotistas da Universidade Federal da Bahia rumo à permanência na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BAQUEIRO, Dicíola Figueirêdo de Andrade. **Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil para a permanência e desempenho discente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CUNHA, Eudes Oliveira. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. 214 f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

HOOKS, bell. **o feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOFLING, Eloisa. Estado e Política (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, novembro/2001.

OLIVEIRA, Soraia de Oliveira. **Afiliação universitária: trajetórias de estudantes cotistas e não cotistas em cursos de alto prestígio social na Universidade Federal da Bahia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Jaqueline Correia. **Acesso e permanência no curso de pedagogia da universidade federal da bahia: um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas**, 2013. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SILVA FILHO, Penildon . **Políticas de ação afirmativa na educação brasileira: um estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Conselho Universitário Resolução n. 5 de 20 de dezembro de 2006.** Cria a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Bahia: Conselho Universitário, 2006.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (1995) e mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE/USP (2012). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - na área de concentração Políticas, Administração e Sistemas Educacionais. Membro do Grupo interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais GREPPE (Unicamp). Docente da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) desde 2010.

Catarina Cerqueira de Freitas Santos - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, mestre em Ciências Sociais (2014) e licenciada em História pela Universidade Federal da Bahia (2009) e em Pedagogia pela Estácio (2022). Atuou como Coordenadora da Educação Integral do Estado da Bahia (2017-2018) na Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Participou do Grupo de Pesquisa Oficina Cinema-História. Integra a Linha de Pesquisa "Políticas e Gestão da Educação" e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPPOLE), no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Atualmente é docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Nadia Pedrotti Drabach - Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006) e mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2013). Doutorado pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - na área de concentração Políticas, Administração e Sistemas Educacionais. Doutorado em Sanduíche na University of Georgia - EUA, com bolsa Capes. Membro do grupo interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE/Unicamp) Membro da Diretoria do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Pesquisadora Colaboradora da Faculdade de Educação da Unicamp (2019-2021) Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2019-2021) Atualmente é Docente do Instituto Federal Farroupilha/RS.