

O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA TRANSFORMAÇÃO DE UM TERRITÓRIO DE POBREZA¹

Sofia Lerche Vieira (UECE/UNILAB)

Eloísa Maia Vidal (UECE)

Stela Meneghel (UNILAB)

Jacques Therrien (UECE/UFC)

Paulo Speller (UNILAB)

Fátima Portela (UNILAB)

Ana Paula Cardoso (Doutoranda – PPGE/UFC)

Antonio Nilson Gomes Moreira (Secretaria de Educação de Maracanaú)

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz reflexões sobre o papel e contribuição da Universidade em territórios de pobreza a partir das experiências de um projeto de pesquisa iniciado em 2011 sobre a política educacional e a gestão escolar em 15 (quinze) municípios que constituem a microrregião do Maciço de Baturité – Ceará – Brasil², onde recentemente foi criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)³. Trata-se de estudo quanti-qualitativo, no qual se recorre à análise de indicadores econômicos e sociais da região acoplada a um trabalho de campo com observações e entrevistas a dirigentes municipais de educação e diretores de escolas. A partir desta aproximação com a realidade os pesquisadores, vinculados às Universidades mencionadas, pretendem propor e desenvolver estratégias de intervenção para a região como um todo e conforme a demanda de cada um dos municípios do referido território.

Tal iniciativa visa contribuir para o avanço de investigações sobre a educação em “territórios de vulnerabilidade social”, oferecendo subsídios para estudos e ações que, em parceria com a comunidade, trabalhem alternativas para a superação de problemas a partir de ações no campo educacional. Nessa perspectiva, considera-se a importância da contribuição das Universidades e faz-se uma reflexão sobre o caso específico da UNILAB, como instituição formadora de estudantes brasileiros e de países da CPLP⁴.

Esta investigação insere-se no âmbito de um dos princípios da referida Universidade, a cooperação solidária, e tem por foco o estudo, análise e proposição de ações voltadas à

¹ Publicado em: Revista *Educação Brasileira*. v.34, p.38-68, 2012. Trabalho desenvolvido com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² O projeto é desenvolvido pelos grupos de pesquisa: “Política Educacional, Gestão e Aprendizagem”, da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e “Educação, Sociedade e Desenvolvimento Regional”, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

³ A UNILAB foi criada em agosto de 2010 e começou a funcionar em maio de 2011. Tem por objetivo promover a interação Sul-Sul na perspectiva da cooperação solidária entre Brasil e países da CPLP, quais sejam: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, além de Portugal.

⁴ Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

melhoria das condições educativas tanto do Maciço de Baturité quanto dos países parceiros da UNILAB.

POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Desde as primeiras instituições cujas origens remontam à Idade Média, a articulação da Universidade com polos de desenvolvimento urbanos foi elo importante e significativo. Na maioria dos países tem sido forte a tendência e tradição de criá-la em regiões de interesse cultural, social e/ou econômico, ainda que seja possível observar, em contextos diversos, algumas exceções à regra.

No Brasil, o movimento de criação de instituições de ensino superior teve trajetória semelhante, com a característica de que as primeiras instituições de educação superior (IES), criadas no início do século XIX por iniciativa do Estado justamente nas capitais dos estados mais desenvolvidos, tinham por objetivo atuarem como escolas de formação profissional. Apenas na década de 40 do século XX elas começaram a se tornar Universidades, aproximando-se efetivamente da pesquisa⁵ (CUNHA, 2007).

Na década de 1970 houve forte expansão do sistema de ES como instância de formação profissional por meio do setor privado, que desde então se tornou hegemônico na oferta de educação superior. No entanto, neste mesmo período o Governo Federal criou alguns mecanismos e instituições (agências de fomento, em especial) com o objetivo de tornar algumas IES públicas ‘centros de excelência’ em pesquisa. Como resultado, o país passou a contar com uma maioria de instituições de natureza privada, ocupadas da certificação para o exercício profissional (Faculdades e Escolas e com menos de 3 mil estudantes), ao mesmo tempo que com algumas poucas instituições públicas, voltadas à pesquisa – as Universidades – que, localizadas nos grandes centros urbanos, ocupam-se da formação em nível de pós-graduação e da produção de conhecimento (MENEGHEL, 2001).

A partir de meados da década de 1990, teve início nova e forte onda de expansão do sistema de ES exclusivamente por meio do setor privado. No entanto, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) imprimiu novos contornos a essa política: retomou o crescimento de IES federais e reverteu a tendência de criá-las nas capitais, buscando um perfil diferenciado. No seu mandato, a expansão foi direcionada prioritariamente para locais pouco habitados, assim como para zonas de fronteira (um movimento chamado de ‘interiorização’), com forte foco na inclusão social. Além disso, outra peculiaridade: criou duas Universidades voltadas à integração internacional⁶. Este é o caso da UNILAB, a última das 14 (quatorze) universidades federais criadas nesse período, cujo objetivo é:

...ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e

⁵ Poucas IES nasceram como universidades, caso da Universidade de Brasília, cuja criação coincide com a edificação da cidade que viria a ser sagrada como capital da República, em 1961.

⁶ Conferir sobre o assunto a matéria: “Novas universidades federais cobrem vazios no mapa do ensino”. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/novas+universidades+federais+cobrem+vazios+no+mapa+do+ensino/n1237826145927.html>> Acesso em: 19 jul. 2012.

os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (Lei nº 12.289/2010, Art. 2º)

A constituição da UNILAB, instituição de ensino, pesquisa e extensão deu-se, portanto, orientada à construção de vínculos estreitos com a realidade específica da região onde foi inserida, o interior do Ceará – no Maciço de Baturité –, ao mesmo tempo em que com a promoção da cooperação internacional com os países lusófonos.

A ATUAÇÃO EXTENSIONISTA DA UNILAB

Também se faz importante conhecer a forma com que a UNILAB compreende a relação com seu entorno próximo. Documento intitulado “Diretrizes Gerais”, elaborado pela Comissão Organizadora da Universidade (julho de 2010), afirma:

...a extensão será o ponto de partida das atividades acadêmicas, fazendo ensino e pesquisa fundamentados e integrados à realidade social e sem detrimento da capacidade de desenvolver tecnologia e inovação. Entende-se, portanto, a relação com a comunidade como *momento e segmento da produção acadêmica*, muito além da mera difusão de conhecimento. Por meio da extensão a UNILAB promoverá, portanto, a *característica de universidade comprometida com seu entorno e circunstâncias*, efetuada por meio da constante interação dialógica com diversos segmentos e atores da sociedade. (p. 39, itálicos do original).

Tal concepção de extensão é próxima da cunhada na década de 1960 quando, em todo o mundo, se debatia a responsabilidade social da Universidade diante dos problemas sociais. Naquele momento, na Europa, os principais alvos de crítica às IES, em particular do movimento estudantil, eram: (i) isolamento: não estavam a serviço da sociedade em geral, desempenhando ações em favor apenas de classes dominantes; (ii) descomprometimento com problemas mundiais, tais como fome, ecologia, paz; (iii) falta de compromisso com problemas nacionais (criminalidade, desemprego, habitação) e/ou regionais e ausência de envolvimento com demandas locais - como assistência médica e jurídica, planejamento urbano, educação, dentre outros⁷ (SANTOS, 1987, pp. 205-206).

Na América Latina, a mobilização popular que marcou esta década gerou significativas mudanças na concepção de extensão universitária, que transitou do enfoque de difusão do conhecimento e popularização da ciência para maior inserção das IES na realidade social, econômica, política e cultural do país, absorvendo as contradições cotidianas das relações sociais e contribuindo para sua superação e transformação. Esta percepção sobre a necessidade das Universidades assumirem maior responsabilidade social, valorizarem as comunidades e promoverem intervenções nos problemas sociais, ainda segundo Santos

⁷ A grande expansão do número de vagas que possibilitou que camadas médias da população tivessem acesso às IES a partir da segunda metade do século XX - a chamada ‘massificação’ da Universidade - foi uma reação a este tipo de crítica e reivindicação (SANTOS, 1987).

(1987), “continua vigente no imaginário simbólico de muitas universidades e universitários e tende a reforçar-se em períodos históricos de transição ou de aprofundamentos democráticos” (p. 209).

Nessa linha, tem-se que a busca de interlocução Universidade-Sociedade ocorre por meio de apreensão e conhecimento da realidade (ensino), bem como sua investigação (pesquisa) realizados em ampla interação com a comunidade, de forma a gerar propostas de intervenção (extensão). Paulo Freire (1975), em sua obra, manifestou-se muitas vezes a favor desta concepção e contra as práticas tradicionais de extensão:

...a ação extensionista implica, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que chegam na ‘outra parte do mundo’ de mudar a parte considerada inferior para, à sua maneira, torná-la normal ou, pelo menos, semelhante ao seu mundo. Desta maneira, em seu ‘campo associativo’, o termo extensão se relaciona significativamente com transmissão, entrega, doação, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes envolvem ações que ‘coisificam’ o homem (como se fosse um objeto), negando-lhe como SER de transformação do mundo.

Para Freire a extensão não pode ser prática de “domesticação”. Ao contrário: ele entende que educar e educar-se, na prática da liberdade, não é propagar algo do ‘seu local de conhecimento’ para o ‘local da ignorância’ e, com este conhecimento, ‘salvar’ o outro. Por isso, a partir de Freire o conceito, propósito e conteúdo de programas de extensão das Universidades latino-americanas começaram a ser redefinidos com o objetivo de colocar a ‘comunicação dos afazeres universitários’ em contato e diálogo permanente com a sociedade (TÜNNERMANN, s/d, p. 22-25).

Segundo análise de Santos (1997) a instituição acadêmica, sobrecarregada de funções e serviços que não lhe são próprios, tem deixado de articular atividades de ensino e pesquisa às demandas da comunidade, fazendo da extensão espaço para inúmeras práticas - estágios, cursos, fóruns, seminários, eventos culturais, prestação de serviços, ações assistencialistas, consultorias, dentre outros. O excesso dessas atividades, realizadas de modo fragmentado, encarrega-se de fracionar as ações da Universidade e de manter a **separação entre reflexão acadêmica e ação comunitária**. Por conseguinte, confirma-se que a transmissão de conhecimento cabe ao ensino, a reflexão é atribuição da pesquisa, e a ação é o território da extensão⁸.

Atento a esta separação o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras definiu extensão universitária como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade”. Nesta perspectiva, a função social da

⁸ Segundo Michelotto (1999) esta separação fica visível no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que especifica a ação extensionista das IES como: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Art. 43-VII). Ou seja, afirma a concepção de difusão de conhecimento e de fragmentação das atividades universitárias em dois momentos: um de criação/reflexão e, outro, de disseminação de conhecimento e ação.

Universidade não seria expressa por meio de uma terceira atividade, mas por pesquisa e ensino concebidos e gerenciados tendo, como ponto de partida, suas possibilidades de contribuição social. A extensão deixa de ser, deste modo, uma atividade à parte ou paralela da estrutura universitária, para tornar-se eixo estruturante, dimensão e etapa indispensável da organização do ensino e da pesquisa na Universidade (BOTOMÉ, 1996, p. 79).

A despeito da força e importância desta concepção e conceituação, porém, os dois séculos de ES profissionalizante e a política de financiamento das IES públicas (baseada fundamentalmente no potencial de produção científica) estabeleceram um ‘caldo cultural’ em que ensino e pesquisa ‘andam sozinhos’ e onde a interlocução com a comunidade (extensão) ainda não é considerada necessária para o bom desenvolvimento das atividades acadêmicas.

A UNILAB foi criada em momento ímpar da educação superior no Brasil, em que o Governo Lula permitiu a retomada do seu sentido público (houve duplicação de recursos, ampliação de vagas e criação de novas universidades federais, implantação de políticas afirmativas visando a democratização do acesso e da permanência, dentre outros) e, por extensão, a revisão de seu papel social e função central no desenvolvimento do país. Neste contexto, houve abertura para que seu projeto institucional buscasse desenvolver-se com e a partir de demandas postas pela sociedade e, em particular, pela comunidade do seu entorno próximo.

Diante do exposto a atuação extensionista da UNILAB no Maciço de Baturité, território marcado pela pobreza social e econômica, é estratégica - da perspectiva da política de democratização da ES no país -, além de um imperativo do cumprimento da sua missão institucional de cooperação solidária.

A PROPOSTA DA UNILAB PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO

Encravada em território ímpar, definido por uma composição geográfica que agrega trechos de Mata Atlântica à zona do semi-árido, a UNILAB está inserida em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas. Os indicadores da região Nordeste do Brasil, e particularmente do Maciço, revelam territórios marcados pela pobreza, subnutrição, analfabetismo e carências diversas de infraestrutura básica. Dentre seus principais desafios, portanto, está o compromisso de responder às demandas da população dos municípios do Maciço de Baturité, uma região localizada no interior do Ceará, conforme o mapa 1.

Mapa 1 – Região do Maciço do Baturité localizada no estado do Ceará



Segundo as “Diretrizes da UNILAB”, a tarefa de promoção do desenvolvimento social e econômico sustentáveis será realizada por meio de ações articuladas em torno de áreas estratégicas e prioritárias para o desenvolvimento territorial tanto do Maciço quanto dos países parceiros na CPLP: (a) Desenvolvimento Rural; (b) Saúde Coletiva; (c) Formação de Professores; (d) Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável; (e) Gestão Pública. Com base nestas áreas, a Universidade iniciou atividades em maio de 2011, com cursos de graduação em Agronomia, Enfermagem, Formação de Professores de Ciências da Natureza e Matemática, Engenharia de Energias e Administração Pública.

A característica de Universidade voltada à cooperação internacional, em particular com estudantes, pesquisadores e instituições oriundos de países que tem o português como língua oficial, é uma construção⁹ que exige a identificação de novas articulações entre o local e o global. Trata-se, afinal, de uma instituição que tem “os pés no Maciço e os olhos na África”. Ou seja: o laboratório de estudos para a formulação de propostas em sintonia com os objetivos da cooperação com a África é, pois, o próprio território.

Visando realizar estudos que busquem esta sintonia local/global, a UNILAB tem buscado dialogar com os municípios de seu entorno, dando início a atividades e projetos de cooperação em diversas áreas. No entanto tem sido privilegiada, dada sua relevância, a **interlocução com atores do sistema de educação básica**, considerado em todo o mundo

⁹ Cabe assinalar que, de todos os países da CPLP, o Brasil é o único em que o português é idioma hegemônico. Em todos os demais apenas uma parcela pequena da população fala português (menos de 10% e em geral como segunda língua) e com variações linguísticas muito próprias. Assim que, apesar de serem muitos os pontos em comum, existem diversos entraves – desde o idioma - à afirmação de uma ‘identidade’ entre os referidos países.

fundamento e **elemento de indução do processo de desenvolvimento sustentável**. A Universidade visualiza neste momento, por essa via, sua principal contribuição como instituição voltada ao fomento à produção de conhecimento, ao apoio à formação de profissionais e ao estímulo à aprendizagem e uso de tecnologias da informação e comunicação.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Face ao contexto delineado, a UNILAB tem buscado articular-se a grupos de pesquisa já consolidados no Ceará, capazes de contribuir para a realização de estudos em sintonia com sua missão institucional de cooperação solidária na área educacional. A parceria para a construção do Observatório da Educação no Maciço de Baturité (OBEM) surge deste direcionamento, agregando pesquisadores de duas universidades cearenses (UNILAB e Universidade Estadual do Ceará - UECE) com o objetivo de traçar um amplo diagnóstico das condições de organização e funcionamento das redes municipais de ensino. A estratégia metodológica para a realização de tal iniciativa envolve recursos da pesquisa colaborativa e da pesquisa-ação. Como resultado, pretende contribuir para o desenvolvimento e melhoria dos indicadores de educação na região, visando inicialmente à formação de gestores municipais de educação e escolares.

O estudo, iniciado em 2011 (deverá prolongar-se ao menos até dezembro de 2013), adota uma perspectiva quanti-qualitativa, fazendo uso da análise de indicadores diversos que permitem melhor compreender o contexto em que se insere a educação no território em análise. Para tanto recorre às seguintes bases de dados: Instituto de Planejamento Estratégico do Estado do Ceará (IPECE), Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), Secretaria do Tesouro Nacional (STN), Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), Tribunal de Contas dos Municípios do Estado do Ceará (TCM), Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dentre outros.

Do ponto de vista qualitativo, o levantamento compreendeu visitas a todas as cidades da região¹⁰, com realização de entrevistas com o(a) secretário(a) de educação de cada um dos 15 (quinze) municípios integrantes da amostra, assim como diretores de 30 (trinta) escolas, 2 (duas) em cada município. As visitas permitiram que fossem feitas observações, registros fotográficos e entrevistas que, transcritas e digitadas, estão em processo de análise. O material coletado nesta primeira incursão à realidade local viabilizou a produção de um vídeo e alguns trabalhos com resultados preliminares (VIDAL ET AL, 2012; VIEIRA ET AL, 2012; DANTAS, 2012) que constituem o substrato de suporte para os passos subsequentes – no sentido de aprofundamento tanto de estudos quanto de elaboração dos processos formativos previstos no âmbito do projeto.

¹⁰ O trabalho de campo teve início em novembro de 2011, com realização de pré-teste em duas cidades (Acarape e Redenção), prosseguindo no primeiro semestre de 2012, quando as equipes visitaram 13 (treze) outros municípios - Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Caridade, Guaiuba, Guaramiranga, Itapiuna, Mulungu, Ocara, Pacoti e Palmácia.

PRIMEIROS RESULTADOS

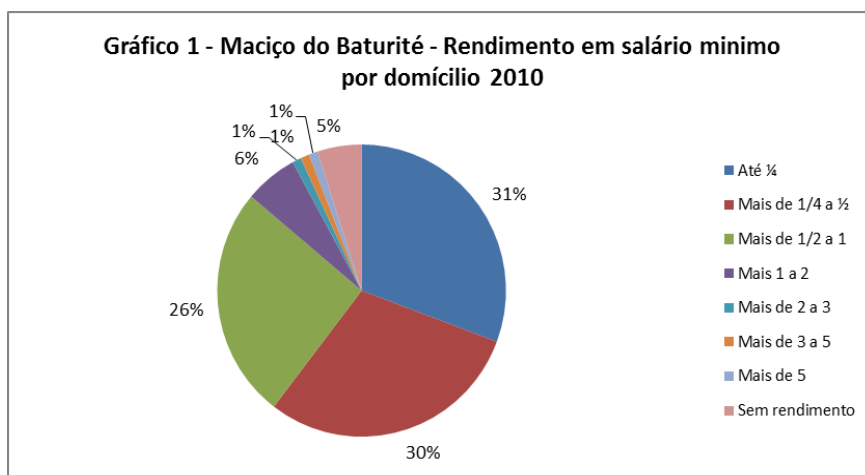
Este tópico apresenta uma síntese dos principais achados quanti e qualitativos da pesquisa desenvolvida pelo OBEM, de forma a situar o leitor quanto aos desafios para a promoção de melhorias na educação básica da região do Maciço de Baturité¹¹.

ACHADOS QUANTITATIVOS

A análise de indicadores diversos relativos ao território selecionado para a pesquisa permitiu fazer algumas inferências preliminares, quais sejam:

▪ UM CONTEXTO DE POBREZA

A maioria dos municípios é extremamente pobre. Conforme exposto no Gráfico 1, considerando a região, 31% dos domicílios vivem em situação de extrema pobreza, com renda mensal até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo; 87% (ou 64.396 domicílios) tem renda mensal de até um salário mínimo e apenas 3% de toda a população (2.107 domicílios) tem renda superior a 2 salários mínimos.

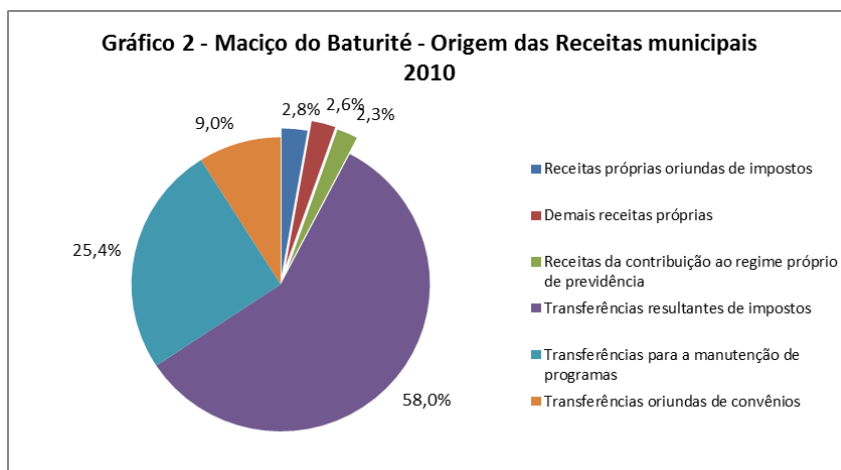


Fonte: Ipece

▪ DEPENDÊNCIA EM RELAÇÃO À UNIÃO E AO ESTADO

Os dados permitiram observar forte dependência de transferências governamentais (União e Estado): em média, 92% das receitas municipais tem origem em transferências (estaduais ou federais); somente 8% advêm do próprio município, como bem mostra o gráfico 2.

¹¹ Para reflexões detalhadas sobre o tema, conferir: VIDAL ET AL, 2012; VIEIRA ET AL, 2012; DANTAS, 2012.



Fonte: STN

▪ FORTE PRESENÇA DE UM PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA DIRETA DE RENDA

A maioria da população escolar situa-se em famílias contempladas por recursos do Programa Bolsa Família¹²: nos 15 municípios do Maciço temos uma média de 91% da população beneficiária dessa política social, destacando a importância de programas desta natureza para a população e para a educação.

▪ DESCONTINUIDADE NO USO DE RECURSOS PARA EDUCAÇÃO

O planejamento e emprego de recursos mostra que as ações não atingem os diversos níveis e setores da educação de forma contínua e sistematizada. Os gestores afirmam que em alguns anos são feitos investimentos em determinados setores em detrimento de outros, e no ano seguinte faz-se o inverso, tentando 'dar um pouco a todos'. Ao final, a falta de continuidade nos investimentos impede o alcance de bons resultados em todos os setores que se pretendeu apoiar. A ausência de registros e inconsistência de vários indicadores de gastos em educação mostra que o ciclo da política pública não se completa e, por conseguinte, mostra-se ineficaz.

▪ DECRÉSCIMO NAS TAXAS DE ESCOLARIDADE

Observa-se decréscimo nas taxas de escolaridade líquida do ensino fundamental, com variações de 1,6% a 29,7% entre 2000 e 2010. Tal constatação possibilita diversas explicações. Uma delas estaria associada ao desaquecimento das iniciativas de aceleração de fluxo escolar populares no início da vigência do FUNDEF, pouco a pouco desativadas nos

¹² O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. Ele está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. O PBF possui três eixos principais focados na transferência de renda, condicionalidades e ações e programas complementares. A transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza. As condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Já as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade. (<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>)

anos 2000. A este fato poderia articular-se a hipótese de que com a implantação do FUNDEB, alunos de outros níveis e modalidades de ensino também representam recursos para o município, tirando o foco dos esforços do ensino fundamental.

▪ MELHORIA DE ALGUNS INDICADORES

Os dados sobre educação indicam melhoria em alguns indicadores a exemplo do IDEB¹³, embora mostrem que o Maciço encontra-se abaixo da média do estado. No entanto, nas séries históricas dos diversos municípios também se observa o comportamento aleatório de indicadores educacionais, a exemplo da taxa de escolarização e taxas de rendimento - que oscilam entre situações de melhoria e piora, sem que seja possível detectar as razões para uma ou outra. A atenção aos indicadores de rendimento escolar por parte da rede escolar e dos estabelecimentos de ensino parece restringir-se àqueles que interferem na composição do IDEB - caso da taxa de aprovação que, ao longo de todas as séries históricas, tem se mostrado crescente.

ACHADOS QUALITATIVOS

A realidade apreendida a partir das visitas aos municípios e do contato direto com as escolas integrantes da amostra permitiu observar um *aparente paradoxo*. De maneira geral, as condições de organização e funcionamento da educação retratam o contexto maior onde estão inseridas; ou seja, as condições de pobreza que caracterizam a economia do território do Maciço possuem reflexos visíveis na rede escolar local. A maioria das escolas visitadas está localizada em terrenos com construções modestas e poucos espaços de lazer para as crianças. Salas pequenas, com problemas de iluminação, improvisação de ambientes, ausência de recursos didático-pedagógicos são marcas comuns à maioria. Em verdade, esta não é uma condição exclusiva das escolas Maciço de Baturité, ou mesmo do Ceará. Como bem observa Gatti (2011),

Não temos dado muita importância às condições de infraestrutura de trabalho nas escolas, suas condições físicas. Essas condições, quase nunca lembradas também impactam na qualidade do trabalho e, claro, em seus resultados. Precariedade dos prédios, calor demais, luz de menos, carteiras inadequadas, paredes sujas, falta de conservação, etc., etc. A maioria das nossas escolas públicas não tem sala para os professores trabalharem, prepararem as suas aulas, trocarem ideias, receberem os alunos, os pais. Quando há, são pequenas, mal arrumadas, com condições de guarda de materiais de ensino precárias. A própria construção das escolas é precária, ela é feia, ela é feita com materiais baratos. Quer dizer, muito poucos Estados, muito poucos municípios podem ter o orgulho de apresentar os seus prédios escolares com uma estrutura benfeita, decente, com espaços bem-distribuídos (p. 53)

¹³ O IDEB foi criado em 2006 pelo Ministério da Educação e é “um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) - com informações sobre rendimento escolar (aprovação)” (FERNANDES, 2007).

No entanto, os dados chocam por evidenciarem que, a despeito do enorme montante de recursos investidos – seja diretamente nas escolas, seja em programas para os municípios, seja em políticas mais amplas (como alimentação escolar) – professores e estudantes vivem inseridos em ambientes que não lhes oferecem condições mínimas de ensino-aprendizagem.

A despeito de condições adversas, no entanto, o que se viu em campo foram escolas em pleno funcionamento, com professores e gestores motivados, crianças estudando e secretarias de educação apoiando o trabalho pedagógico de sua rede. O *aparente paradoxo* se explica, pois, pelo fato de que, sob circunstâncias pouco favoráveis e soluções pautadas pela simplicidade, e muito além do que os indicadores ou mesmo os registros fotográficos permitem mostrar, a tarefa cotidiana da oferta de educação escolar está sendo cumprida com compromisso e entusiasmo.

Com base em pesquisas previamente realizadas pela equipe (VIEIRA; VIDAL, 2010; VIDAL; VIEIRA, 2011) e incorporando conclusões de amplo estudo sobre a educação na América Latina¹⁴ (que aponta características comuns aos sistemas educativos da região), aprofundou-se na primeira incursão aos dados qualitativos “variáveis associadas à escola” elementos que, segundo a UNESCO (2008) “podem contribuir significativamente para diminuir as desigualdades de aprendizagem associadas a disparidades sociais” (p. 43), a saber: clima escolar, localização e infraestrutura.

▪ BOM CLIMA ESCOLAR

Na literatura sobre fatores associados ao sucesso escolar, tem sido recorrente o entendimento de que o clima escolar, ou seja, a “cultura interna das escolas”¹⁵ (CUNHA; COSTA, 2009) é um dos elementos que favorecem o êxito de estudantes. Na mesma direção, conforme referido no início do texto, o Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE) sobre a aprendizagem dos estudantes da América Latina e do Caribe constata que esta é “a variável que maior influência exerce sobre o rendimento dos estudantes” (UNESCO, 2008, p. 45).

Durante o trabalho de campo nas escolas do Maciço de Baturité observou-se um clima de trabalho bastante positivo entre a direção, professores, alunos e funcionários. Em 40% dos municípios essa característica foi observada de forma mais evidente nas escolas, apresentando-se como elemento distintivo e particular dessas unidades.

A dinâmica observada nessas escolas sugere alinhamento com as ideias de que ambientes de respeito, acolhedores e positivos, pautados nas relações humanas harmoniosas propiciam espaços promotores da aprendizagem dos alunos. Compreende-se, contudo, que para melhor conhecer esta realidade seria necessária uma aproximação maior de cada unidade escolar, e a adoção de um olhar mais etnográfico sobre a realidade pesquisada para afirmar com maior segurança se, de fato, prevalecem bons ambientes de trabalho pedagógico.

¹⁴ Conferir, a propósito, o Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE) promovido pelo Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de La Calidad de La Educación (LLECE) (UNESCO, 2008).

¹⁵ Para esses mesmos autores, uma apropriada definição de clima escolar diz respeito ao “conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos agentes do espaço escolar” (CUNHA; COSTA, 2009, p. 2).

- **DIFERENÇAS POUCO EXPRESSIVAS NO DESEMPENHO POR LOCALIZAÇÃO**

A localização (urbana ou rural) das escolas tem sido apontada como um importante fator de diferenciação em termos de alto ou baixo rendimento de estudantes (UNESCO, 2008, p. 51). De fato, parece óbvio que como regra geral, as escolas localizadas na zona urbana costumam ter melhores recursos de apoio à aprendizagem podendo, inclusive, contar com recursos humanos mais qualificados, sobretudo em situações quando é dada aos docentes a alternativa de escolha de seus locais de trabalho.

Os dados coletados pela pesquisa, no entanto, indicam que 33,3% das escolas de maior IDEB da amostra situam-se na zona rural, não se confirmando a hipótese de melhor desempenho daquelas situadas na zona urbana. Neste aspecto vale observar que o contato com as secretarias e a visita às escolas mostrou que muitas das unidades classificadas como urbanas efetivamente estão localizadas em distritos e, portanto, poderiam enquadrar-se na categoria de estabelecimentos rurais¹⁶.

Assim, por um lado, é fato que as condições de infraestrutura tendem a ser melhores na sede dos municípios e que, à medida que se adentra aos distritos e à zona rural, há uma aparência de condições mais precárias de funcionamento das unidades. Mas, por outro lado, também foram encontradas escolas em situações de flagrante pobreza nos centros urbanos. O elemento novo detectado pelo estudo, portanto, diz respeito ao melhor desempenho de algumas das escolas localizadas em distritos ou na zona rural.

Dentre as possíveis explicações para tais resultados caberia registrar que as condições de pobreza terminam por imprimir um padrão homogêneo de distribuição, independentemente de localização. Vale observar que as visitas mostraram escolas com baixo rendimento localizadas na zona rural ou em distritos que, sob a perspectiva do contato com a realidade - isto é, sem olhar para os números - poderiam perfeitamente estar na categoria daquelas de maior rendimento e vice-versa. Esta seria, portanto, mas uma variável a merecer maior aprofundamento de estudos.

- **PRECARIEDADE DAS CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA**

Com raras exceções as 30 (trinta) unidades visitadas não se configuram como exemplos de excelente infraestrutura. Ao contrário, de maneira geral retratam o contexto de pobreza onde se inserem: são escolas modestas e muitas vezes apresentam sérios problemas estruturais, tais como a conservação dos prédios, banheiros inadequados, quadras esportivas avariadas ou mesmo inexistentes, bibliotecas em espaços e condições de improviso etc. Em razão destas se relacionarem positivamente com a aprendizagem dos alunos – algo também

¹⁶ A título de exemplo, a escola Centro de Educação Rural Felismina Macambira, situada no Distrito de Gado, zona rural do município de Palmácia, apresenta, em seu cadastro junto ao INEP, que a mesma está localizada em zona urbana, como pode ser constatado no endereço: < <http://www.dataescola.brasil.inep.gov.br/dataEscola/Brasil/home.seam>>. Acesso em 30/07/2012. A classificação sobre localização das escolas, adotada pelo INEP, provem do IBGE, que define **área urbana**: área interna ao perímetro urbano de uma cidade ou vila, definida por lei municipal e - **área rural**: área de um município externa ao perímetro urbano. Nesse caso, escolas em distritos municipais podem ser consideradas rurais. (http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoas/elementos_representacao.html)

referido no SERCE (UNESCO, 2008) – foram analisadas na presente investigação, tendo sido consideradas, via de regra, ambientes pouco estimulantes da cultura geral e escolar.

Foram identificadas escolas com infraestrutura deficitária em pelo menos quatro municípios, destacando-se aquelas de menor IDEB, localizadas tanto na zona urbana quanto rural. Não se sustenta a ideia de que a infraestrutura, como fator isolado, possa conduzir os alunos a bons níveis de rendimento escolar. Sabe-se, entretanto, que uma unidade escolar necessita reunir condições mínimas de estrutura e funcionamento para que seja capaz de contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

CONTRIBUIÇÃO FREIREANA À ANÁLISE

Os pesquisadores notaram, ao percorrer os municípios e conversar com gestores da educação e das escolas do Maciço de Baturité, elevado nível de satisfação com a situação da educação e da rede escolar. Não apenas a indagação do estudo sobre necessidades formativas obteve respostas evasivas por parte dos entrevistados, como também se observou significativa homogeneidade dos discursos e alinhamento com o discurso oficial do Estado. Pareceu oportuno, portanto, aprofundar um tanto mais as possíveis explicações para tal percepção. Afinal, no entendimento da equipe, eram/são flagrantes as necessidades de melhoria em vários aspectos da gestão, em particular no que se refere à infraestrutura escolar, que apresenta carências diversas.

Nesta busca de compreender a fala dos diretores, a concepção freireana mostrou-se recurso interpretativo valioso à apreensão da realidade observada, de modo especial por suas considerações sobre a consciência, apresentadas em **Educação como prática de liberdade** (FREIRE, 1993). Neste escrito seminal de sua epistemologia, Freire propõe três estados de consciência, a saber: a consciência mágica, a consciência ingênua e a consciência crítica¹⁷.

No primeiro estado, a consciência mágica, há uma adaptação passiva à situação existente. No segundo, embora ocorra certa percepção dos problemas, a consciência não é capaz de captar o nexos entre os mesmos e as questões estruturais. O terceiro estado, de consciência crítica, corresponde a uma compreensão mais abrangente da situação, captando as contradições existentes no seio da sociedade. É da percepção deste estado geral de coisas que nasce a possibilidade de mudança. Na mesma linha, vale lembrar o pensamento de Saviani (2007), na afirmação de que:

...a consciência crítica é precisamente aquela que se sabe condicionada e, mais do que isto, sabe o quê e porquê a condiciona. Diferentemente, a consciência ingênua não se sabe condicionada. Em consequência, procede como se pairasse acima das condições concretas e como se pudesse manipular a seu bel-prazer os fatores objetivos (p. 202-3).

Considerando o que se observou em campo em termos da sintonia entre a fala dos Secretários Municipais de Educação, do(a)s diretores(a)s escolares e as prioridades expressas

¹⁷ Para aprofundamento sobre o tema, conferir além de Freire: Beisiegel (2010), Oliveira; Carvalho (2007) e Correia; Bonfim (2008).

nas políticas governamentais federais e estaduais, caberia questionar a tomada de consciência no âmbito da autonomia do sujeito, como protagonista de sua existência no mundo.

O contexto da política municipal está muito próximo do cidadão, contribuindo para que a “ideologia dominante”, que no caso brasileiro tende a se reduzir ao “grupo político majoritário”, imponha um regime de obediência incondicional aos gestores de plantão. Na quase totalidade dos municípios não foram detectadas “vozes dissonantes”, fato já observado em estudo anterior da equipe sobre **Bons resultados no IDEB**: estudo exploratório de fatores explicativos (OLIVEIRA ET AL, 2011).

É preciso não esquecer também, o modo como o cidadão brasileiro se relaciona com o Estado. As relações entre Estado e Sociedade foram forjadas de modo muito diferente de outros países uma vez que, conforme Furtado (apud MATIJASCIC, 2010), “O Brasil é uma criação do Estado português. Não se trata de uma sociedade que construiu um Estado e sim de um Estado que constituiu uma sociedade” (p. 9). Esse fundamento está presente na sociedade brasileira até os dias atuais, quando observamos que “a recente melhoria das condições de vida que estão beneficiando a sociedade tiveram por origem iniciativas e, sobretudo, uma ação proativa do Estado” (MATIJASCIC, 2010, p. 9).

Observamos na região do Maciço do Baturité a ausência ou quase ausência do que François Merrien denomina ‘comunidades epistêmicas’, representadas “por redes de especialistas que possuem um modelo comum no que diz respeito à causalidade e ao conjunto de valores políticos. Eles unem-se pela crença inabalável no engajamento para formular políticas públicas que busquem a melhoria e o bem-estar da humanidade” (Idem, idem).

As políticas públicas nos municípios do Maciço, especialmente a política de educação, mostram, de forma clara, a pouca participação dos atores locais na concepção dos modelos implantados, sendo estes provenientes das instâncias federal ou estadual, cabendo aos gestores locais a mera execução das ações. Tal fato também está associado ao estado de consciência ingênua, proposto por Freire e observado nas entrevistas por meio da “fragilidade da argumentação; forte teor de emocionalidade; explicações mágicas; tendência ao conformismo” (FREIRE, 1959, p. 30/31).

PARA FINALIZAR

A fim de que a contribuição social das IES efetivamente ocorra, parece fundamental que estas sejam capazes, no planejamento e execução das atividades extensionistas, de estabelecer laços fortes com os atores envolvidos. Apenas vínculos sólidos entre Universidade e Sociedade permitem alavancar projetos de grande alcance, que envolvem parcerias e recursos significativos para a instituição, formação discente e reflexão docente em ações de transformação da realidade, e que articulam excelência acadêmica e relevância social, reflexão e ação, em prol do desenvolvimento da Sociedade e, também, da instituição acadêmica.

Como a UNILAB pode intervir no contexto do Maciço? Do ponto de vista da infraestrutura, as escolas deste território ainda se distanciam do “padrão mínimo de qualidade” estabelecido pelo governo federal. Embora tenha havido melhoria significativa nas

condições de funcionamento da rede, muitos dos problemas do passado persistem. A esse respeito é oportuna a referência de um diagnóstico de quase cinquenta anos:

Em relação ao equipamento escolar e ao material didático, a situação do ensino primário brasileiro é, em certas regiões mais pobres, dramática: as carteiras, as mesas, as cadeiras, são muitas vezes, na zona rural, substituídas pelo banco simples, que serve ao mesmo tempo para sentar e escrever, neste último caso ficando as crianças ajoelhadas no chão. Mesmo em regiões menos pobres há falta de mapas, quadros, gravuras, material de modelagem, isso sem falar em equipamento mais sofisticado, do tipo áudio-visual (projetores, fonógrafos, rádios etc.), praticamente inexistente (BRASIL, 1966, p. 67-68).

É verdade que o “banco simples” desapareceu. A pobreza franciscana das escolas, entretanto, permanece. A falta de materiais pedagógicos e de “equipamento mais sofisticado” é visível. Tais carências, entretanto, não parecem visíveis ou problemáticos aos olhos daqueles que atuam no cotidiano das escolas do Maciço.

Assim, uma ação formativa por parte da universidade na perspectiva da cooperação solidária junto aos gestores educacionais e escolares do território implicaria em trabalhar junto a esses atores a percepção da situação em que a rede escolar se encontra. Nesta perspectiva, a visão freireana apontaria para um trabalho de conscientização. À equipe de pesquisa, a ideia de trabalhar conjuntamente um Plano de Desenvolvimento da Educação no Maciço de Baturité apresenta-se como uma possibilidade a ser aprofundada.

Consta no compromisso dos grupos de pesquisa engajados no OBEM reafirmar e consolidar o papel da Universidade no desenvolvimento regional e local, no que tange a políticas educacionais e suas implicações sócio-econômicas e culturais. O desenvolvimento das atividades de investigação, contudo, deve viabilizar a articulação efetiva da relação Universidade e Sociedade junto à relação Universidade-Governo na transformação de um território de pobreza, como é o caso em estudo.

No contexto contemporâneo, parecem predominar duas vertentes de iniciativas e empreendimentos peculiares à universidade em relação às suas políticas de pesquisa capazes de assegurar sua inserção nos contornos onde poder atuar, como instituição estratégica e com potencial de sustentabilidade. De um lado, se encontra a relação Universidade-Empresa inspirada por interesses de investimento na produção de saberes e conhecimentos necessários às inovações modernizantes de caráter predominantemente de mudanças do contexto econômico.

Por outro lado, na linha de uma contribuição freireana à análise do ‘papel da universidade na transformação de um território de pobreza’ e sua transformação reside em trabalhos realizados em parcerias entre Universidade-Comunidade na dimensão de uma economia solidária fundada no trabalho e na pesquisa colaborativa. Nessa perspectiva, os saberes e conhecimentos próprios de cada segmento são articulados em prol das transformações e melhorias de contextos educacionais, culturais, sociais, econômicos e políticos.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Luiz Fernando. “Gestão Escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas”. FUNDAÇÃO Victor Civita. **Estudos & pesquisas educacionais**. N. 1, 2010, p. 241-274.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada, ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social**. 1966.

BRASIL. MEC. INEP. **Melhores práticas de ensino médio no Brasil**, 2010.

BRASIL/MEC/INEP/UNICEF. **Aprova Brasil, o direito de aprender** (s.d.).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm> Acesso em: 26 jul. 2012.

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. **Trilhas filosóficas**. Ano 1. Nº 1. Jan/Jun 2008, p. 55-66.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Marcela Brandão; COSTA, Márcio da. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. **32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2012.

DANTAS, Larissa Martins. A política educacional no chão da escola: estudo de caso em dois municípios cearenses. **Monografia de graduação**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. 2012 (mimeo).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação: a conscientização no meio rural**. São Paulo: Paz e Terra. 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 23 ed. 1993.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959 (mimeo.)

GATTI, Bernadete A.; GARCIA, Walter (org.) **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MATIJASCIC, Milko (org). Estado *versus* mercado: falsas disjuntivas e a natureza dos fenômenos sob um olhar da história. In **Presença do Estado no Brasil: federação, suas unidades e municipalidades**. 2ª ed. rev. e ampl. Brasília: Ipea, 2010.

MENEGHEL, Stela M. A crise da Universidade moderna no Brasil. UNICAMP: Campinas, 2001. (**Tese Doutorado**).

MICHELOTTO, R. M. A liberação do acesso e a extensão como estratégias de democratização da Universidade: a experiência da Itália e do Brasil. UFSCar, São Carlos, 1999. (**Tese Doutorado**).

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patricia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**. 2007, 17(37), 219-230. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>> Acesso em: 05 ago. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela et al. **Bons resultados no IDEB**: estudo exploratório de fatores explicativos. Relatório de pesquisa realizada no âmbito do Observatório da Educação. CAPES/MEC/INEP. São Paulo, 2011 (mimeo.).

RACZYNSKI V., Gonzalo, MUÑOZ S., Dagmar. Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza. In **Educación y brechas de equidad en América Latina**. PREAL. Tomo II, 2006. p. 275-351.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice** – o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis N. 5.540/68 e N. 5.692/71. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 175-206.

TÜNNERMANN, C. El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural. **Revista Pensamiento Universitario da Universidad Nacional Autónoma de México**, Centro de Estudios sobre la Universidad [s.l.], n. 19, [s.d.]. pp. 03-31.

UNESCO. LLECE. Segundo Estudio Regional Comparativo e Explicativo (SERCE). **Resumo Executivo**. A aprendizagem dos estudantes da América Latina e do Caribe - Resultados do Segundo Estudio Regional Comparativo e Explicativo. Santiago, Chile. Junho, 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001609/160926por.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2012.

VIDAL, Eloísa Maia; MOREIRA, Antonio Nilson; MENEGHEL, Stela; SPELLER, Paulo. **Cenários da educação no Maciço de Baturité/CE**: reflexões sobre as políticas públicas de educação na região. Fortaleza, jun./ 2012 (mimeo.).

_____; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**. FCC. vol. 22, n. 50, set./dez. 2011, p.419-434. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1658/1658.pdf>> Acesso em: 05 ago. 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche; THERRIEN, Jacques; CARDOSO, Ana Paula; PORTELA, Fátima. **Políticas municipais e gestão da educação em um território de pobreza**. jun./2012 (mimeo.)

____ et al. **Observatório da Educação no Maciço de Baturité (OBEM)**. Projeto de pesquisa. Apoio financeiro: CNPq/Edital Universal nº 14/2011. Fortaleza, ago./2011 (mimeo.).

____. VIDAL, Eloísa Maia. Gestão e sucesso escolar: visão de diretores *versus* indicadores. **VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Elvas, Cáceres e Mérida. 29 de abril a 02 de maio de 2010. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/108.pdf>> Acesso em: 05 ago. 2012.