

**POLÍTICA EDUCACIONAL E PODER LOCAL NA  
CIDADE DE VICÊNCIA: repercussões do programa de  
erradicação do trabalho infantil**

**MARIA LÚCIA SOARES DA SILVA**

**POLÍTICA EDUCACIONAL E PODER LOCAL NA  
CIDADE DE VICÊNCIA: repercussões do programa de  
erradicação do trabalho infantil**

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Curso de Mestrado em Educação  
da Universidade Federal de  
Pernambuco, como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em  
Educação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosilda Arruda Ferreira**

RECIFE

2002

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA EDUCACIONAL E PODER LOCAL NA  
CIDADE DE VICÊNCIA: repercussões do programa de  
erradicação do trabalho infantil**

Comissão Examinadora:

---

1º Examinador/Presidente

---

2º Examinador

---

3º Examinador

Recife, de

de 2002

## DEDICATÓRIA

In memória de Joaquim Soares da Silva

Ao meu pai querido,

que, desde os meus quatro anos de idade, me levava, após as missas matinais dos domingos, para passear no campus desta Universidade, que ele, na qualidade de ajudante de pedreiro, ajudara a construir. Semanalmente, fazíamos esse passeio e ele dizia que era para que eu me acostumassem, pois, um dia, eu estudaria e trabalharia nesta instituição, trazendo o maior orgulho para ele.

A esse homem batalhador, que, mesmo semi-analfabeto, conquistou muito respeito pessoal e profissional e, acima de tudo, conseguiu criar uma família numerosa, na qual todos se transformaram em pessoas dignas,

dedico, com muito amor, o mais importante trabalho acadêmico que consegui produzir na universidade, até o momento, o qual, também, é um pouco dele.

Pai! Espero que o senhor esteja muito feliz por minha conquista, pois, eu sou muito orgulhosa de ter sido sua filha e ter conseguido realizar o seu sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

Ninguém entra ou sai da vida de outra pessoa sem que deixe algo de si e leve algo do outro. Todos os que forem citados aqui foram de extrema importância para o meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Agradeço a Deus,

pois, sem sua permissão nada disso teria sido realizado.

Agradeço, sobretudo, pela força, pela coragem e pela persistência que me concedeu para que continuasse sempre tentando;

Agradeço à minha mãe, às minhas irmãs, aos meus sobrinhos e, em especial, a Júnior e a Joelma,

que me deram a maior força, transcrevendo as fitas e ajudando a digitar parte deste trabalho;

A Floriano,

por todo o incentivo que tem me dado e, principalmente, por me fazer ver, quando em minhas crises de desespero que tudo era, apenas, mais uma aprendizagem e que eu conseguiria vencer, para isso, bastava confiar em mim mesma e ter a certeza de que Deus estava sempre me conduzindo para o melhor;

Aos meus amigos da vida, Vivekananda, Baba, Ciro da Penha, João, Vânia e Rostand,

por estarem sempre presentes em minha vida, mesmo quando aparentemente distantes;

A Rosilda, minha orientadora querida,

que para mim é uma das amigas mais preciosas

com que Deus me presenteou;

por você ter confiado em mim

é que me tornei a acadêmica e profissional que sou.

Obrigada!

Aos meus grandes amigos do Mestrado, Galega, Socorrinho, Déa, Xande, Swami, Keyla, Janssen, Raquel, Orquídea e Tícia,

que, tão pacientemente, me ajudaram.

Às minhas professoras queridas, em especial Inalda Bacelar, Eliete Santiago, Leopoldina de Brito e Francimar Teixeira,

peçoas que, desde a minha graduação, me incentivaram a fazer o mestrado;

A todos os meus professores do Mestrado, em especial a Janete Lins e Ferdinand Rhör,

que mostraram grande interesse em me ajudar-me na pesquisa;

Aos meus amigos da Secretaria do Mestrado, Alda, Nevinha, Marquinhos e Graça,

pela força e ajuda que me deram desde o período de seleção até hoje;

Aos meus novos amigos de Vicência,

Eva, Sara, Lourdes, Ilza, Ceça, Severino e Ramos;

À Secretaria de Educação de Camaragibe, em especial a Edna Garcia,

que me liberou e me incentivou para que eu crescesse  
intelectualmente;

Aos meus alunos,

que sempre me instigaram a pesquisar mais e mais;

Aos que aparentemente foram esquecidos,

se a memória ainda é falha a gratidão é um pouco menos, por  
isso mesmo, muito obrigada!

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– Municípios pernambucanos com o PETI urbano e/ou rural.....	55
QUADRO 2	– Análise comparativa entre a proposta do Governo Federal e de Vicência para o PETI.....	78
QUADRO 3	– Resultados do Ensino Fundamental em Vicência (1993-1996).....	112
QUADRO 4	– Resultados do Ensino Fundamental em Vicência (1997-2000).....	112

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
LISTA DE QUADROS	
SUMÁRIO	
RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO .....	13
<b>CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DE HOJE: descentralização, municipalização e poder local.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZANDO A SITUAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO.....</b>	<b>36</b>
2.1 – O trabalho infantil no mundo.....	
2.2 – O trabalho infantil no Brasil.....	39
2.3 – A resposta do Estado brasileiro à questão: o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.....	45
<b>CAPITULO 3 – O PETI EM PERNAMBUCO: contextualizando o cenário no qual o Programa foi Implantado.....</b>	<b>52</b>
3.1 – O PETI em Pernambuco e a escola de tempo integral.....	53
<b>CAPITULO 4 – REPERCUSSÕES DO PETI PARA A EDUCAÇÃO NA CIDADE DE VICÊNCIA.....</b>	<b>66</b>
4.1 – O município de Vicência	69
4.2 – “Projeto Escolas Rurais Construindo o Desenvolvimento Local” – analisando o projeto pedagógico das escolas rurais de Vicência.....	69
4.3 – Análise das Entrevistas.....	79
4.3.1 – O processo de implantação do PETI no município.....	80
4.3.2 – O lugar da escola de tempo integral no projeto educacional de Vicência, a partir do PETI.....	91
4.3.3 – Avaliação das contribuições do PETI para a consolidação do projeto educacional do município.....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>126</b>

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as repercussões do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) na política educacional do município de Vicência, tomando como foco central a relação entre as definições do Programa no âmbito do governo federal e aquelas construídas no âmbito do poder local. O presente trabalho toma como referência teórico-metodológica os elementos postos pela abordagem dialética, buscando apreender tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos constitutivos da realidade social, através dos quais se expressam os aspectos relacionados ao objeto de estudo. A opção pelo município de Vicência se deu em função do destaque que ele vem tendo entre os municípios pernambucanos, em virtude do seu caráter inovador, ao definir a escola como espaço importante para a construção de um projeto que visa ao desenvolvimento local sustentável. Esse projeto se apresenta como uma tentativa de enfrentar os problemas de diversas ordens pelos quais passava o município, destacando-se, entre eles, a crise econômico-financeira do setor canavieiro, o êxodo rural acentuado e o descrédito geral em relação à educação. Os dados obtidos foram levantados através de documentos oficiais, definidores dos parâmetros para a implantação do Programa nos diversos níveis (federal, estadual e municipal) e de entrevistas com os gestores e representantes de sindicatos (dos trabalhadores rurais e dos professores) do município. Apesar da entrevista realizada com o representante do sindicato dos professores apresentar críticas contundentes ao processo de implementação do Programa

no município, as análises revelaram que a integração entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Assistência Social, conjuntamente com a vontade política dos gestores e as parcerias com diversas instituições governamentais e não governamentais garantiram a articulação entre a escola – vista como espaço de produção de conhecimento – e as iniciativas individuais e coletivas, para buscar superar as dificuldades identificadas.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the repercussion of PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Programme for the Eradication of Child Labour) as included in the education policies of the municipality of Vicencia, Pernambuco, NE Brazil, taking as focal point the relationship between the definitions of the Programme in the realm of the Federal Government and those constructed in the scenario of local power. The work takes as theoretical and methodological reference the elements as seen by a dialectical approach, seeking to understand both quantitative as qualitative aspects that make social reality, through which aspects related to the object of study are expressed. The option for the town of Vicencia was made because of the importance the town achieved amongst other municipalities in the state of Pernambuco, for its innovative attitudes when defining the school as an important space for the construction of a project that targets local sustainable development. This project comes as an attempt to face the severe and diverse problems faced by the municipality amongst which it is possible to highlight the economical and financial crisis experienced by the local sugar cane sector, a marked rural exodus and a generalized lack of credibility regarding education. The data used here was obtained from official documents, that define parameters for the implementation of the Programme in its many levels (federal, state and city), and from interviews conducted with the administrators and representatives of local unions (rural and teachers' unions) in

Vicencia. In spite of the interview with the teachers' union sharp criticisms to the Programme's implementation process in the town, the analyses revealed that the integration between the Secretariats for Education and for Social Policies, together with the political desire of the administrators and the partnerships struck with several governmental and non-governmental bodies, secured the articulation between the school – seen as a space for the production of knowledge – and individual and collective actions, in the effort to overcome the problems identified in the first place.

## **INTRODUÇÃO**

Neste estudo nos propomos analisar as repercussões do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), na política educacional do município de Vicência.

A decisão por trabalhar com essa temática foi fruto do interesse pessoal em tentar entender os mecanismos que interferem na implementação de políticas públicas no âmbito do poder local e identificar a direção que elas assumem na relação com as diretrizes estabelecidas pelo poder central. Como, particularmente, já vínhamos acompanhando pesquisas e avaliações sobre o PETI – realizadas por professores do Núcleo de Pesquisa em Política Educacional Planejamento e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, ao qual este projeto está vinculado – e como essa problemática é relevante, tanto em nível social como em nível educativo, uma vez que possibilita a oportunidade da inserção no sistema escolar das crianças e adolescentes que dele foram excluídos por sucessivas reprovações ou por não poderem, ao menos, freqüentar a escola por falta de condições materiais, optamos por analisar o processo de implementação desse Programa, tomando como campo empírico de investigação o município de Vicência. Essa opção, dentre os municípios pernambucanos participantes do programa, deu-se em função do reconhecimento que ele vem tendo, tanto em nível local como

nacional, ao reconfigurar o PETI, articulando-o ao seu projeto educativo que vê a escola como espaço institucional importante para o desenvolvimento local.

A implantação do PETI, em 1997, sob a responsabilidade do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), bem como a sua continuidade e ampliação nos últimos três anos têm motivado a realização de diversos estudos e avaliações, tanto no âmbito das instituições que gerenciam o Programa, quanto em instituições como ONG's, Universidades, etc.

As discussões têm indicado um conjunto de questionamentos de grande relevância para o campo de estudo sobre políticas públicas e, mais especificamente, das políticas educacionais, com destaque para o âmbito municipal das políticas.

Isto se dá em função de que, embora o Programa seja de responsabilidade do MPAS, quando de sua implantação no município, propõe uma ampla articulação entre a Secretaria de Assistência Social (gestora dos recursos do Programa) e a Secretaria de Educação (organizadora dos aspectos pedagógicos do Programa).

No debate que vem se colocando destacam-se questões, tais, como: a) A vinculação entre a frequência escolar das crianças do ensino fundamental e o recebimento de uma bolsa pela família, com a conseqüente retirada delas do trabalho, tem contribuído para uma re-significação da importância da escola? b) Como os municípios têm respondido ao aumento da demanda por vagas nas escolas, decorrente do programa, e aos problemas da organização da política municipal de educação frente à ampliação do tempo escolar? c) Como vem se dando a articulação entre as Secretarias responsáveis pela implementação e gestão do programa? d) Como as Secretarias de Educação Municipal têm tratado as dificuldades da relação entre a jornada regular e a jornada ampliada? Os resultados das avaliações e acompanhamento do Programa revelam que, na

prática, na maior parte dos municípios ainda não se consolidou a articulação entre as Secretarias, tendo a Secretaria de Educação, muitas vezes, o papel de mera coadjuvante, o que pode sinalizar para um caráter, apenas, assistencial do Programa em face do pequeno impacto na definição das políticas municipais de educação e na melhoria da qualidade do processo educativo.

Uma outra tendência quanto ao papel que a Secretaria da Educação vem representando e que revela a repercussão positiva do Programa para a organização do ensino municipal está relacionada à importância da jornada ampliada, para discussão da organização da escola em seus diversos aspectos: infra-estruturais, administrativo e, principalmente, pedagógico, além da tentativa para uma definição de um projeto para escola rural (FERREIRA, 1999).

Outras questões importantes colocam-se nesse debate. Em trabalhos de acompanhamento do Programa nos municípios pernambucanos, realizado por Ferreira (1998, 2000), verificou-se que, na maioria das vezes, as atividades oferecidas no horário que corresponderia à jornada ampliada nem sempre são resultantes de um trabalho conjunto com a educação, tratando-se, apenas, de reforço escolar ou atividades recreativas. Outra questão que vem sendo discutida é aquela relativa à eficácia social do Programa no que se refere à erradicação efetiva do trabalho infantil.

Sobre essa questão as discussões têm evidenciado que o Programa, apenas, retira, temporariamente, a criança do trabalho, uma vez que os elementos relacionados ao contexto sócio-econômico, determinantes do uso da mão-de-obra infantil, não vêm sendo enfrentados a partir de políticas estruturais mais articuladas. Além disso, na medida em que os adolescentes completam 15 anos, encerra-se a concessão da bolsa, e eles, geralmente, tendem a voltar para o mesmo tipo de trabalho pesado e insalubre. Desde o ano de 2001, em decorrência das pressões dos representantes do poder municipal, visando a

buscar soluções para lidar com essa situação, foi criado o Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Humano e Social, que atende aos egressos do PETI<sup>1</sup>.

Um aspecto importante vem sendo destacado nos relatórios de acompanhamento do Programa, decorrente das questões postas anteriormente. Trata-se da falta de uma proposta pedagógica que integre a jornada ampliada e o ensino regular, a partir do debate sobre a escola de tempo integral, proposta pela LDB e indicada nos próprios documentos do Programa. Esse aspecto da discussão indica a necessidade de tratarmos o problema da superação de medidas paliativas, fruto de políticas assistencialistas, buscando a construção de políticas públicas para a educação, que superem o tratamento assistencial, focalizado e temporário de Programa desse tipo, transformando-o em subsídio para a construção de novos parâmetros para a educação dos segmentos populares.

Os elementos do debate apresentados são indicativos da importância do estudo que estamos propondo. Sendo assim, na perspectiva de contribuir para a discussão que vem sendo travada sobre o PETI em Pernambuco é que nos propomos a realizar um estudo focalizando a implementação do PETI em um município, no caso Vicência, com o intuito de aprofundar a discussão sobre os aspectos indicados anteriormente. Objetivamente, a **questão central** que

---

<sup>1</sup> O Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Humano e Social é desenvolvido pelo MPAS, através da Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS) e é gerenciado no Estado de Pernambuco pela Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Social (SEPLANDES). O Projeto “concede” uma bolsa no valor de R\$ 65,00, por adolescente, que deve passar um ano desenvolvendo atividades de formação de agente social para atuar na comunidade em que vive; afirma como objetivos, entre outros, aperfeiçoar a escolarização e “preparar o jovem para o mundo do trabalho” (GOVERNO FEDERAL, Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Humano e Social. Guia para Gestores).

conduziu o estudo foi a seguinte: no processo de implementação do PETI em Vicência, como vem se dando a articulação com a política educacional do município, na perspectiva da construção de uma escola de tempo integral e em que medida a configuração do Programa no âmbito do poder local tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino?

## **DEFININDO OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

Traçar um caminho metodológico para dar conta de um problema de pesquisa é sempre uma tarefa difícil, pois, nos impõe a necessidade de ter clareza do que queremos apreender (objeto de pesquisa), mas, principalmente, dos passos a serem utilizados para responder a questão proposta.

Isso significa dizer que partimos da realidade, focalizamos, apenas, uma parte, a que nos interessa, para ser analisada e tentamos compreendê-la em seu contexto. Esse é um trabalho árduo, que envolve dedicação e paciência, e que, em alguns momentos, provoca extrema euforia e, em outros, a sensação de impotência. A compreensão do objeto, por vezes, parece-nos fugir das mãos; por isso mesmo, é imprescindível utilizar algumas estratégias metodológicas para tentar superar as aparências e construir respostas para a questão proposta. Esse caminho metodológico vai sendo construído e modificado ao longo do percurso.

Ao pretendermos analisar como o PETI vem sendo articulado ao projeto educativo de Vicência e suas repercussões para a melhoria na qualidade de ensino do município, buscamos oferecer elementos para discussão e análise sobre as políticas públicas para a educação no país e, mais especificamente, em Pernambuco.

O tratamento metodológico que sustenta nossa análise, toma por base uma abordagem caracterizada como uma interseção entre a abordagem

marxista e outras abordagens da teoria liberal moderna da cidadania, conforme parâmetros analíticos sistematizados por Azevedo (1997a). Essa é uma abordagem que enriquece a análise sobre as políticas educacionais, por não se restringir, apenas, ao enfoque econômico que trata a política educacional a partir das determinações de políticas econômicas mais amplas, mas, que busca apreender as suas especificidades.

Assim como afirma a autora, abordar a educação como uma política social requer, por um lado, diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, ou seja, a materialidade da intervenção do Estado, e, por outro, ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social, sem deixar de lado as especificidades do pedagógico (AZEVEDO, 1997a).

O desenvolvimento de parâmetros para se entender como se concretiza uma política educacional exige do pesquisador, portanto, uma postura crítica, que procure apreender, a partir do conjunto de categorias e conceitos delimitados sobre a realidade estudada, as diversas configurações do objeto de estudo.

Nessa direção, entendemos que uma política educacional deve ser analisada a partir de dois aspectos: a) o produto físico (tangível e mensurável), materializado em indicadores que podem ser percebidos no estudo que está sendo proposto; b) produtos subjetivos, apreendidos a partir das mudanças de opinião, atitudes e comportamentos adotados, o que significa dizer, nesse segundo aspecto, que as políticas públicas educacionais precisam ser analisadas a partir das concepções dos sujeitos envolvidos, que dão sentido a sua elaboração e implantação.

No estudo em questão, procuramos fazer uma análise do processo de implementação, confrontando os objetivos do Programa propostos no nível

Federal com o que se estruturou no município de Vicência, destacando aspectos relacionados ao processo de sua implementação, bem como as repercussões advindas do mesmo para a qualidade de ensino. Para tanto, buscaremos analisar :

**1 – As condições de implantação do PETI e seus resultados objetivos na melhoria da qualidade de ensino municipal.**

- Aspectos da infra-estrutura.
- Qualificação profissional dos sujeitos envolvidos no processo.
- Projeto pedagógico.
- Indicadores objetivos de resultados: evasão, repetência, adequação idade-série.

**2 – As concepções dos sujeitos envolvidos no processo de implantação:**

- a respeito da jornada ampliada e da possibilidade de torná-la uma escola de tempo integral e suas repercussões no processo educativo.

Para o levantamento das informações necessárias, utilizamos, no primeiro momento, documentos oficiais que definem o projeto no âmbito do Governo Federal (MPAS), do governo estadual (SEPLANDES) e do município de Vicência, além dos documentos mais específicos, relacionados à organização da educação no município, tais, como o Plano Municipal da Educação, a proposta pedagógica para o PETI, entre outros.

Em seguida, no que se refere aos dados relativos aos indicadores objetivos, utilizamos, como fontes, os documentos de avaliação da rede de ensino, produzidos pelo município, no período de 1993 a 2000, que compreende a gestão atual em que foi implantado o PETI e a gestão anterior, além de dados

de fontes secundárias, sistematizados pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), etc.

Para aprofundar a análise de nosso objeto de estudo, utilizamos os resultados das entrevistas realizadas com a prefeita, os secretários de educação e da ação social e o coordenador do PETI em Vicência e representantes do sindicato. Tanto nos documentos quanto nas falas dos gestores, procuramos constatar quais foram os objetivos, as estratégias e os resultados esperados e alcançados. Tivemos atenção especial para tentar apreender a concepção que está subjacente ao projeto educacional do município e qual o percurso para sua construção, para entender se o documento que materializa o projeto revela indícios de uma reconfiguração do Programa, a partir de sua implantação no município.

Para proceder à análise dos aspectos mais específicos do Programa, buscamos apreender as concepções dos sujeitos, envolvidos no processo de sua implantação, sobre projeto político pedagógico, jornada ampliada e educação de tempo integral.

Para proceder à análise dos documentos e entrevistas realizadas, recorreremos à análise documental e à análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1997), realizar análise de conteúdo significa buscar representar o conteúdo de um documento de maneira diferente da original, para facilitar sua consulta posterior.

Ao fazê-la, é preciso categorizar as informações para facilitar a análise dos dados.

Ao definir a análise de conteúdo Krippendorff (1980), apud Vala (1999, p.103), afirma que essa é *“uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”*.

Para Vala (1999), utilizar uma análise de conteúdo tem a enorme vantagem de permitir trabalhar sobre entrevistas abertas ou semi-estruturadas. Sendo assim, o pesquisador assume que poderá atribuir um significado às respostas dos indivíduos.

Em nossa pesquisa buscamos, através da análise de conteúdo, apreender a concepção que os diversos atores investigados têm sobre as temáticas abordadas, bem como relacionar a associação que esses atores fazem entre os temas discutidos e seu possível grau de envolvimento com o Programa.

Para contemplar os objetivos que propusemos, optamos pela seguinte estruturação do trabalho. No 1º capítulo apresentamos o contexto das tendências atuais das políticas públicas que influenciaram, diretamente, a implantação do PETI. Para tanto, tomamos como categorias teóricas centrais norteadoras do estudo: a descentralização / municipalização e o fortalecimento do poder local.

No 2º capítulo abordamos a questão do governo brasileiro e o problema do trabalho infantil.

No 3º capítulo descrevemos o contexto da implantação do programa no Estado de Pernambuco e o surgimento do debate da escola de tempo integral.

No 4º capítulo analisamos, mais detalhadamente, o processo de implementação do Programa no município de Vicência, a partir de sua articulação com a política educacional, buscando apreender as repercussões do Programa sobre a melhoria da qualidade de ensino bem como da mudança no comportamento dos atores envolvidos, no que se refere: à concepção de escola em tempo integral; a concepção de trabalho infantil; ao papel e expectativa sobre a escola (função social da escola); à cidadania e gestão da educação pública.

No 5º capítulo elaboramos as considerações finais, buscando respostas a questão proposta no início do estudo.

**CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DE HOJE:  
descentralização, municipalização e poder local.**

Para que seja realizado o estudo ao qual nos propomos e para atingir os objetivos que foram anunciados anteriormente, é de fundamental importância trabalhar as categorias conceituais que servem de suporte para nosso estudo. Considerando como as principais delas, trataremos, a seguir, das **políticas públicas, da descentralização e do poder local**, por entendermos que são referências fundamentais para analisarmos a proposta educacional formulada pelo município de Vicência.

Analisar políticas públicas na contemporaneidade implica a necessidade de contextualizá-las nas relações entre Estado, sociedade e capitalismo global. Essas relações engendram demandas e limites que pressionam por novos arranjos e modos de gestão da política pública (CARVALHO, 1997 p.17).

Até a década de 70 era comum olhar-se países desenvolvidos como modelos para a conquista de um capitalismo identificado com os ideais da social-democracia, com um forte Estado social, capaz de garantir políticas públicas com relativa eficácia para produzir maior equidade e usufruto de direitos sociais para todos os cidadãos. A década seguinte, de 1980, segundo Lavinas (1997), caracterizou-se como um período recessivo e de mudanças marcadas pelo processo de desregulamentação e crise econômica.

Para Alves (1997), apud Salazar, essa crise enfrentada pelo capital impõe a reestruturação do processo produtivo e como estratégia para a saída dessa crise, o regime de acumulação flexível, que, por sua vez, associado às idéias

neoliberais, impõe modificações no processo de trabalho e na definição de políticas sociais.

No que se refere às políticas sociais, ocorre o desmonte da proposta de política social vigente no período anterior, que defendia a oferta universalista e redistributiva até então assumida. Vale ressaltar que essa política nunca se efetivou, verdadeiramente, na realidade brasileira. Alguns processos contemporâneos têm sido reconhecidos como fatores desestabilizadores dos antigos consensos, uma vez que impõem novos desafios. Entre eles estão: a fragilização do modelo institucional, o deslocamento do Estado-Nação, a revalorização das redes de solidariedade e a descartação das tradicionais respostas institucionalizadoras (SALAZAR, 1997), o que, conforme Carvalho (1997, p.17), significa *“a crescente interdependência causada pela globalização dos negócios e fragiliza o conhecido modelo institucional do estado-nação”*.

Essa nova fase do capitalismo é consolidada pela globalização e pela revolução tecnológica, tendo o movimento globalizador duas faces bem distintas: de um lado, a liberdade significa liberação e novas oportunidades; de outro, significa desproteção.

Segundo a ótica neoliberal, para liberar é necessário desproteger, retirar barreiras tarifárias e extratarifárias que protegem os países dos efeitos maléficos da concorrência internacional. Nessa ótica, é preciso desregulamentar o que estava sob o amparo de normas estabelecidas; é preciso flexibilizar relações capital-trabalho. Com isso, eliminando as seguranças dos direitos anteriormente conquistados pelo trabalhador, é preciso privatizar o que antes era assumido enquanto responsabilidade estatal.

No entanto, o que mais agrava essa nova fase capitalista é que os mercados financeiros passam a ser a polícia, o juiz e o júri da economia mundial. E o Estado-Nação termina assumindo o papel do “pronto-socorro” do

mercado/economia e do social, pois, perde seu papel intervencionista em ambos os campos, sendo responsável para atuar em momentos extremos de falências, de demissões, para arcar com o ônus de reverter a situação.

As mudanças econômicas dependem de ações em dimensões não econômicas que se combinem a ela, garantindo eficácia e viabilidade às estratégias de reprodução social. Assim, cabe ao Estado interferir intensamente, prover formas de acesso extramercado, possibilitando alterar mais rapidamente a aquisição de condições sociais para consolidação dos interesses vinculados aos modelos estabelecidos, bem como a sobrevivência dos segmentos despossuídos da população.

Um aspecto fundamental, a destacar nessa análise, é a relação que se estabelece entre o local e o global, no âmbito da definição de políticas sociais em função da nova configuração do Estado neoliberal.

A tendência à interconexão mais direta entre o global e o local desloca o Estado para uma zona de mediação.

Se, para o capital, os centros de poder se concentram em organizações supranacionais como: Grupo dos 7, OMC, FMI, no plano social convergem para organizações da ONU e congêneras, como UNICEF, OMS, UNESCO, Banco Mundial, entre outras. Na outra ponta (o local), as municipalizações e organizações da sociedade civil ampliam seu poder no direcionamento da política social (CARVALHO, 1997, p.18).

No campo social essas relações entre global e local ganham dinamicidade através do terceiro setor: *“A rede municipalizada de organizações da sociedade civil assume papel fundamental na constituição de solidariedades intermediárias, mantendo o fluxo global/local e local/global”* (CARVALHO, 1997, p. 18).

Nesse sentido, os governos nacionais perdem força na formulação e implantação de políticas sociais universalistas e passam a utilizar discursos marcados pelas idéias de democratização, descentralização, desregulamentação e fortalecimento da sociedade civil, escamoteando a sua fragilidade política na

realidade contemporânea e assumindo novas diretrizes segundo interesses internacionais definidos no âmbito do projeto neoliberal.

Assim, Segundo Singer (1998, p.127), o neoliberalismo:

[...] coincide com uma série de transformações na economia e na sociedade, que levam a uma forte desconcentração da mão-de-obra. Conduz, portanto, ao declínio do movimento operário, especificamente dos grandes sindicatos de operários industriais, que foram a vanguarda das transformações políticas, que levaram ao Estado do Bem-Estar e ao Estado do Pleno-Emprego Keynesiano.

Desse modo, como conseqüência do surgimento desse paradigma, ocorre um reordenamento administrativo baseado na redução da capacidade regulatória do Estado, bem como das suas funções produtivas na oferta de bens e serviços e em sua estrutura administrativa, favorecendo a descentralização, a privatização e, principalmente, a competitividade, um dos princípios básicos defendidos pela política neoliberal (AZEVEDO, FERREIRA e OUTROS, 1998).

No que se refere à educação, o neoliberalismo prevê o aumento nos recursos destinados à educação por fontes locais, públicas e privadas, e a conseqüente redução dos gastos públicos. Entre as suas diretrizes destacam-se: uma gestão democrática e participativa, especialmente no nível das escolas, mas, também, através de Conselhos Estaduais e Municipais, que assegurem a fiscalização do uso e a destinação adequada dos recursos disponíveis; e a desburocratização e descentralização da gestão, especialmente através de uma maior autonomia das escolas, às quais devem ser repassados os recursos necessários à manutenção do cotidiano escolar.

Nesse cenário, o novo papel que os municípios brasileiros têm desempenhado como principal instância administrativa local tem sua base legal instituída na Constituição Federal de 1988 e nos aspectos relativos à educação, referendados pela LDB.

Segundo Cohn (1998), até a Constituição de 1988 o aparato institucional brasileiro voltava-se para políticas sociais somatórias e desarticuladas, em

instituições isoladas, sendo cada uma responsável por políticas setoriais segmentadas.

Na Constituição de 1988, no seu artigo 18, associa-se o processo de descentralização à municipalização. Porém, mesmo com a implementação das medidas descentralizadoras, através da Carta Magna de 1988, o Governo Federal continua se apropriando da maior parte da receita pública brasileira, sobrando para cinco mil municípios cerca de um sexto desses recursos.

No que se refere à educação, a LDB vem delimitar melhor essas atribuições, estabelecendo que *“o sistema é composto pelas instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal”*, cabendo aos municípios:

- I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados”;
- II - Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, Art.11).

A LDB também prevê mudanças na gestão da educação, segundo os requerimentos postos pela reforma do Estado, definindo a responsabilidade do poder local com a organização de seus respectivos sistemas de ensino. Em seus artigos 14 e 15, assegura que os responsáveis pela definição das normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica a ser implantada, são os sistemas de ensino, e que esses devem executá-las de acordo com o princípio da participação, tanto dos profissionais da educação, na elaboração do projeto pedagógico da escola, quanto da comunidade escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes, assegurando os progressivos graus de

autonomia pedagógica, administrativa e de gestão para as escolas (AZEVEDO, FERREIRA e OUTROS, 1998).

De acordo com essa nova concepção de gestão, a tomada de decisões sobre as necessidades da comunidade devem ser feitas com a intervenção dos atores envolvidos através da participação. Afirma-se, assim, a necessidade da gestão participativa no âmbito local, onde a organização comunitária e uma ideologia pautada na valorização do espaço local pode possibilitar o surgimento de um espaço político renovador, pautado numa democracia participativa e permanente (DOWBOR, 1999).

Contudo, Andrade (1998) afirma que o que se tem vivenciado, atualmente, na esfera política são movimentos de desconcentração, uma vez que, apesar de ocorrer a transferência das capacidades decisórias para os municípios, esses nem têm autonomia nem liberdade para atuarem, pré-requisitos indispensáveis a um processo descentralizador.

Nesse sentido, alguns municípios enfrentam problemas para a implantação de uma política de descentralização bem como de uma gestão mais democrática. Isso ocorre, principalmente, em virtude da não existência de uma estrutura político-administrativa, que fortaleça o poder municipal; da falta de autonomia política; da situação de dependência financeira da maioria dos municípios para transferências intergovernamentais; da fragilidade da base político-institucional; da inexistência de capacidade técnica; da cultura clientelística dominando a máquina; da baixa capacidade arrecadadora do município, etc. (AZEVEDO, FERREIRA e OUTROS, 1998).

Com isso, vemos que o poder municipal é autônomo para se organizar, governar, legislar, mas, em sua maioria, não possui autonomia de gestão. Por isso, Andrade (1998) afirma que essa autonomia, além de se dar de um modo formal, ou seja, garantida pelos pressupostos constitucionais, deve ser real,

delegando aos municípios capacidade financeira, técnica e política, fazendo com que eles tenham plena liberdade de ação.

Assim, é de fundamental importância, ao tratar o conceito de descentralização, estabelecer uma distinção entre a descentralização política (defendida, inclusive, pelos diversos setores da sociedade civil, com destaque pelos educadores) e a prática efetivada no Brasil a partir dos anos 90, mais precisamente a partir de 1995 com o governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo Andrade (1998, p. 121), a descentralização:

... deve, além de dotar de capacidade plena de gestão o poder local, incluir a ampliação da base do sistema de tomada de decisões e aproximar a função pública dos cidadãos. Tem um sentido muito mais democratizante do que a simples transferência de competências, porque supõe também a distribuição do poder decisório entre o governo e a sociedade.

No entanto, esse período vem sendo caracterizado pela reforma do Estado brasileiro em seu intuito de enquadramento às diretrizes de minimização de sua ação regulatória frente à sociedade. Segundo Bresser Pereira (1996), a descentralização é um dos oito princípios básicos que norteiam a conjuntura da reforma do Estado, o que significa uma vinculação direta entre a diminuição da ação estatal e a transferência de responsabilidades para as esferas municipais, caracterizando os princípios de uma política norteada pela delegação das responsabilidades de implementação de políticas públicas para a esfera privada, bem como para as outras esferas de poder, no caso o municipal.

Dessa forma, segundo Azevedo, Aguiar e Ferreira (2001), estabelece-se o princípio da descentralização econômica, tendo em vista a proposta de minimização do Estado, de acordo com as normas traçadas pelos organismos internacionais (especialmente o Fundo Monetário Internacional – FMI) que vêm direcionando as normatizações políticas ao longo dos anos 90.

No bojo dessa discussão, portanto, é necessário considerar que a implementação das políticas sociais aponta, paradoxalmente, para duas

realidades: a intenção dos segmentos dominantes para reproduzir a força de trabalho, atendendo às exigências do desenvolvimento do capitalismo e às demandas, por parte dos segmentos populares excluídos do direito à cidadania, para prestação de tais serviços.

Não podemos esquecer que o debate sobre a descentralização surge no bojo da discussão sobre o gigantismo da máquina estatal, a inoperância das pesadas estruturas burocráticas, o centralismo e a obscuridade dos processos decisórios, o desperdício de gastos, entre outros problemas sociais que passam a ser denunciados, principalmente a partir da década de 80 com o processo de redemocratização. Uma das bandeiras de luta contra esse contexto foi a descentralização do poder central e o fortalecimento do espaço local, a qual vem sendo concebida sob dois enfoques principais: de um lado, como um dos mecanismos centrais para se promover a diminuição do déficit público estabilizando a economia, e, de outro, como estratégia fundamental para democratização e controle do poder político governamental (DOWBOR, 1997).

As respostas dadas pelo Estado brasileiro para o enfrentamento dessas questões precisam ser compreendidas, portanto, à luz de relações amplas, articuladas ao projeto social em vias de consolidação, que tem servido como um instrumento para adequar o aparelho administrativo à nova ordem econômica mundial, marcada pela hegemonia do mercado. Essa hegemonia está impressa na concepção do cidadão como cliente, que, aliás, faz parte do padrão de regulação neoliberal, que postula que a educação, a saúde e outros direitos sociais devem ser financiados pelas famílias, individualmente. Esse tipo de discurso serve para endossar a desresponsabilização do Estado, pregando a concepção de que os indivíduos, isoladamente, são os responsáveis por seu bem-estar e que o Estado deve isentar-se dessas obrigações.

Segundo Azevedo, Ferreira e Outros (2000), a situação torna-se problemática quando as medidas que são definidas pela atual regulação estatal de inspiração neoliberal não correspondem a um maior atendimento das necessidades sociais.

Essa perspectiva materializa a direção da descentralização da gestão em todos os níveis propostos pelo governo federal, que prioriza os aspectos administrativos e financeiros. Processo esse que não está isento de contradições, pois, na medida em que busca contemplar os interesses do capital, isentando o Estado de responsabilidades historicamente definidas no conjunto dos enfrentamentos sociais, também precisa atender a demanda social por participação.

Diversos autores têm apontado, de forma contundente, as contradições presentes no processo de descentralização em implantação no Brasil. Segundo Draibe (1999), o processo de descentralização das políticas sociais aparece como possibilidade de aumentar a eficiência e a eficácia dos gastos e dos serviços públicos. No entanto, da maneira como vem sendo aplicada tem comprometido essas mesmas eficiência e eficácia, devido aos cortes e à ausência de repasses de recursos financeiros para os municípios, impossibilitando-os de prestarem serviços de forma universal e equitativa. Assim, o processo de descentralização pode voltar-se tanto para uma perspectiva democrática, que valoriza a participação da sociedade em conjunto com as esferas do governo para melhor as ações e serviços públicos, como pode, caminhar na direção de práticas seletivas e focalizadas, não atendendo satisfatoriamente a demanda da população.

A delegação de responsabilidade dos serviços educacionais para as instâncias municipais, mesmo que tivessem intenções e projetos políticos de democratização, tiveram que enfrentar os parâmetros conservadores marcados

pelas políticas de apadrinhamento que, historicamente, marcou o Brasil e, em especial, o Nordeste.

No contexto brasileiro, as análises realizadas sobre os maiores e mais importantes municípios do país confirmam a existência dos limites na ação dos atores públicos locais, sendo o maior limite o financeiro, que revela um descompasso da descentralização financeira tentado em meados dos anos 80, após um período de forte centralização durante os governos militares.

Conjuntamente com o tema descentralização vem associado o papel do poder local para que se efetive o processo de democratização da sociedade. A emergência dessa temática vem acompanhada da discussão sobre a necessidade de criação de novos espaços institucionais de participação social com poder deliberativo, que devem ser utilizados como estratégia política para favorecer o controle e a maior eficiência da gestão pública, ampliando as oportunidades de acesso de novos sujeitos sociais ao poder e favorecendo a ampliação do espaço público.

No campo ideológico, trata-se da possibilidade de construção do sentido de cidadania, ampliando o sentimento do pertencimento a um 'local'. Nesse contexto emerge, assim, cada vez mais, o tema da descentralização e do papel do poder local no processo de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Acompanhando o debate sobre poder local aparecem: a questão relativa aos problemas dos regionalismos subnacionais (principalmente em relação a identidades culturais e étnicas); o reforço das regiões metropolitanas (tendendo a formar uma "rede mundial de cidades", fundamental para a rede de serviços internacionais); e o novo papel das cidades e do espaço local em geral, tendendo a assumir uma gama maior de decisões em relação aos setores relacionados às nossas necessidades diárias (DOWBOR, 1995).

Diante desse contexto, os governos no âmbito local enfrentam novos desafios relacionados à rápida urbanização e ao aprofundamento geral da crise econômica. Eles encontram-se na linha de frente e têm que lidar com milhares de problemas que eclodem no âmbito social, econômico e de infra-estrutura, tendo recursos limitados para solucionar esses problemas. Azevedo, Ferreira e Aguiar (2001), a esse respeito, destacam a correlação perversa que existe entre o tamanho do município e os níveis de pobreza neles encontrados. Assim, percebe-se que quanto menor o município maior a dificuldade de arrecadação de receitas, situação muitas vezes agravada em função dos laços consangüíneos, que são tão fortes que torna difícil a cobrança de impostos, passando, o município, a depender, prioritariamente, de transferências federais.

Dados do trabalho mencionado acima mostram que nos municípios com menos de 20 mil habitantes a dependência chega a quase 90%.

Esses dados revelam a fragilidade das finanças públicas municipais, demonstrando a restrita capacidade de investimentos e gastos em equipamentos sociais e, por conseguinte, na assunção de responsabilidade advindas de um processo de descentralização das políticas de educação para o ensino fundamental e pior ainda, para a educação infantil (AZEVEDO, FERREIRA e AGUIAR, 2001)

Em outro extremo, a crise pode ser considerada uma oportunidade, uma vez que, no espaço local, as pessoas podem se organizar mais facilmente para participarem; pode-se obter novas soluções, através de tecnologias apropriadas e administradores locais, que conhecem mais os problemas e necessidades do que administradores globais, que estão à distância, atendendo, apenas, burocraticamente.

Para Dowbor (1995), diante da dicotomia da relação entre Estado Centralizador x Mercado Regulador, apresenta-se o poder local como uma possibilidade de superar a excessiva centralização política.

Para Castells & Borja (1996), apud Azevedo e Ferreira (2001), o movimento de fortalecimento do poder local não se opõe ao processo de

globalização. Ao contrário, os municípios vão servir como direcionadores das ações interventórias.

Nesse processo, os espaços locais têm adquirido uma crescente relevância, de tal forma que as cidades passam a ser concebidas como atores políticos relevantes, considerados capazes de assumirem a centralidade das ações de intervenção em diferentes esferas da vida social, e de atuarem como elo de articulação entre a sociedade civil, as instâncias do Estado e a iniciativa privada.

Dessa forma, afirma-se a tendência para a gestão dos problemas centrais no âmbito dos municípios (tais, como: transporte, infra-estrutura, saúde, segurança, educação), ser feita no plano dos próprios governos locais.

Ao mesmo tempo, esses espaços locais passam a ser palco da manifestação e articulação de conflitos, tanto sócio-econômico como culturais. É importante lembrar, também, que cada vez mais os espaços locais passam a constituir pólos de articulação de interesses e a abrigar novos atores de regulação econômica e da promoção do desenvolvimento econômico. Para Borja, apud Neto (1998, p.10), *“a maioria das cidades brasileiras introduziu, na dinâmica do seu cotidiano, uma gama de reivindicação passíveis de serem coordenadas por meio de espaços institucionalizados”*.

No caso específico do Brasil, o poder local vem, em alguns municípios, desenvolvendo experiências de políticas locais diferenciadas.

Apesar das dificuldades, esses municípios têm enfrentado, com criatividade e inovação, os problemas centrais dos seus municípios, com destaque para as áreas de educação, cultura, ação social e saúde.

É na tentativa de identificar possíveis inovações, bem como a direção das mesmas, que realizamos este estudo, tentando identificar as ações e as repercussões sobre o processo de escolarização de crianças e adolescentes que

freqüentam as escolas públicas. Com o intuito de avançar na construção de subsídios para o nosso estudo, apresentaremos, a seguir, alguns indicadores relativos à situação do trabalho infantil de crianças e adolescentes no Brasil e no mundo, submetidos a trabalhos degradantes e sem direito à escolarização.

**CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZANDO A SITUAÇÃO DO  
TRABALHO INFANTIL NO BRASIL E  
NO MUNDO**

Neste capítulo apresentamos uma análise da situação do trabalho infantil nas duas últimas décadas no mundo e no Brasil procurando discutir seus principais indicadores e a resposta do Estado brasileiro à questão no que se refere à definição de políticas sociais.

## **2.1 – O trabalho infantil no mundo**

A instituição Save the Children<sup>2</sup>, desde 1923, tem se dedicado a estudar a questão do trabalho infantil no mundo. Em 1996 publicou um documento denominado “*Mãos Pequenas*”, que apresenta subsídios para o estudo dessa questão, indicando o seu caráter de permanência e agravamento ao longo das últimas décadas. A Save the Children considera que o trabalho explorador e perigoso deriva geralmente da desigualdade estrutural, dos efeitos de políticas econômicas e sociais, que resultam em pobreza, e dos impactos negativos do rápido movimento das economias globais de mercado.

Reconhece-se, assim, que muitas vezes as crianças têm suas opções

---

<sup>2</sup> Em 1923, a enfermeira inglesa Eglantyne Jebb elaborou o documento “*Declaração de Genebra*” que, pela primeira vez, reúne os direitos das crianças, fazendo incidir sobre os Estados e a sociedades a responsabilidade de assegurar o futuro dos jovens. Essa declaração foi adotada, um ano depois, pela Sociedade das Nações e, posteriormente, deu origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual faz parte da legislação brasileira.

limitadas, uma vez que a pobreza na qual vivem levam-nas a trabalhar para assegurar sua própria sobrevivência e a dos seus familiares. Além da pobreza, questões interétnicas e de gênero são fatores específicos que determinam o trabalho das crianças, bem como as funções e condições em que se realizam. Exemplo disso é que se considera “normal” que meninas trabalhem enquanto seus irmãos vão à escola. Da mesma forma, crianças pertencentes às minorias étnicas, seqüestradas, imigrantes ilegais, alugadas ou vendidas, são mais comumente sujeitas a formas de trabalho perigosas e exploradoras.

O censo realizado na Índia, em 1981, revelou que 86,4% das crianças trabalhavam na agricultura e outras atividades ligadas à zona rural, sendo que esse percentual ignora a onipresença do trabalho não remunerado que essas crianças, e em especial as meninas, realizam para suas famílias.

Santos Junior (2000) se refere a dados que denunciam que *“250 milhões de crianças ainda estavam trabalhando no mundo, destas 17,5 milhões na América Latina, 80 milhões na África e 152,5 milhões na Ásia”* ( p.40).

Isso vem demonstrar que os indicadores têm se perpetuado. Estudos citados no texto “Mãos Pequenos”, produzido pela Save the Children (1998), já revelam a amplitude do problema: *“em Ghana, Índia, Indonésia e Senegal revelaram que, em média, 25% das crianças entre 5 e 14 anos de idade estavam comprometidas com alguma forma de atividade econômica”* (p.13). A mesma pesquisa realizada no Reino Unido indicou que, com a idade de 16 anos, 63% a 77% delas já haviam tido um emprego.

As denúncias são muitas. Citação feita por Santos Junior revela isso:

Na Colômbia, os pequenos trabalham em minas de carvão; na Índia, são vendidos aos cinco ou seis anos para a indústria de tecelagem; na Tailândia, cerca de 200 mil são roubados anualmente das suas famílias e servem a clientela doentia dos pedófilos. Na Inglaterra, os subúrbios miseráveis de Liverpool produzem os Baby Killers, crianças que matam crianças. Na África, 40% das crianças entre 7 e 14 anos trabalham (DEL PRIORI, 1999, apud SANTOS JUNIOR, 2000, p. 40).

Normalmente isso acontece para auxiliar outros membros da família, para que eles tenham condições de desempenharem uma atividade econômica. São variados os resultados de avaliações a respeito da contribuição que a criança traz para a renda da família. Alguns mostram que essa contribuição pode ser completamente nula, ou pode acontecer que famílias inteiras sejam mantidas com o trabalho de suas crianças.

A utilização do trabalho infantil no mundo ocorre em atividades diversificadas e por vários motivos: custos mais baixos da sua mão de obra, ausência de direitos trabalhistas, docilidade, aptidão para trabalhos delicados. A oferta dessa mão-de-obra está vinculada à sua pobreza e vulnerabilidade, bem como a escassez e má qualidade dos serviços educativos, à ausência de mecanismos de seguridade social, a características de gênero e idade para certos trabalhos, entre outros.

Por outro lado, dentre os vários problemas que se apresentam como prejuízo para a criança que se submete ao trabalho infantil estão a falta de segurança no trabalho, que leva, muitas vezes, à sua mutilação, o excesso de tempo de serviço, a baixa remuneração e a incompatibilidade entre o tempo dedicado ao trabalho e a necessidade de estudar.

## **2.2 – O trabalho infantil no Brasil**

Para que possamos compreender o PETI, na qualidade de um Programa Federal que, em suas intenções proclamadas, visa a proteger as crianças do trucidamento precoce do mercado de trabalho, é oportuno situarmos alguns marcos que têm caracterizado a problematização dessa questão.

Dessa perspectiva, antes de tudo, cabe lembrarmos que a problemática do trabalho infantil é característica de países menos desenvolvidos, uma vez que

ele decorre do estado de pobreza e de miséria em que vivem grandes contingentes das suas populações.

A perspectiva histórica revela que a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1919, na 50ª Convenção, já se preocupava com esse problema e definia a idade de 14 anos como mínima para o trabalho na indústria. Em 1973, quando ocorreu a 138ª Convenção da OIT, foi recomendada a proibição do trabalho infantil e esta prescreveu que a idade mínima para o adolescente ser incluso no mercado de trabalho não pode ser inferior à idade de conclusão da escolaridade compulsória, o que, no Brasil, equivale ao término do ensino fundamental, aproximadamente 15 anos.

No Brasil, a Lei 8069, de julho de 1990, cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em sua 138ª Convenção, proibiu qualquer trabalho para o menor de 14 anos de idade e permitiu a sua atuação, apenas, na condição de aprendiz.

O Artigo 227 da Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente superam o desgastado modelo da *“doutrina da situação irregular”*, substituindo-o pelo enfoque de *“proteção integral”*. O modelo da *“doutrina da situação irregular”* era sustentado pelo modelo de desenvolvimento com as características de uma sociedade agrária, onde as crianças acompanhavam seus pais para não ficarem sós em casa. No entanto, observa-se que foi sendo exigido, cada vez mais, maior produção de cada trabalhador, enquanto o pagamento se tornava cada vez menor (influência do período escravocrata), *“empurrando”*, assim, as crianças e os adolescentes para a produção, com o intuito de garantir uma renda mínima necessária.

Esse modelo se tornava cada vez mais seletivo e excludente, na medida em que impossibilitava que essas crianças freqüentassem a escola, tivessem

acesso a lazer e se qualificassem melhor para assumirem outros tipos de trabalho na idade adulta.

Esse tratamento dado à questão remonta desde o período agrário. Em 1920, já havia 30 mil menores de 18 anos de idade trabalhando, constituindo, assim, 13% da força produtiva na indústria. Em 1955 esse número se multiplicou em 600% (UNICEF, 1998).

O enfoque da *“proteção integral”* foi à concepção que sustentou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989, transformada em lei em 1990, ratificada em quase todos os países, inclusive no Brasil. Essa lei obriga os países a protegerem os direitos da criança. Um desses direitos, explícito no Artigo 32 do Estatuto da Criança e do Adolescente, consiste em *“proteger as crianças contra o trabalho que ameace sua saúde, educação ou desenvolvimento”*.

No entanto, apesar de quase um século de tentativas e indicações legais para solucionar esse problema, pouco se tem avançado no Brasil, pois, normalmente, ataca-se as conseqüências do trabalho infantil sem eliminar suas causas: a pobreza.

Com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foram impostas restrições ao trabalho infantil, aplicando o limite mínimo de 14 anos de idade, reduzindo, portanto, a participação de crianças no mercado de trabalho. A própria CLT prescreve que o trabalho executado por adolescentes a partir dos 14 anos deve ter o caráter formador e não explorador.

Mas, o que significa isso?

Significa que esse trabalho, de maneira semelhante a um estágio, deve ter orientação e acompanhamento que assegurem um caráter educativo, no sentido do auxílio à formação e ao constante aperfeiçoamento do aprendiz.

Nesse sentido, várias medidas devem ser observadas para manter os padrões aceitáveis para esse trabalho: carga horária compatível com a faixa etária (reduzida, para garantir ao adolescente a possibilidade de continuar estudando); segurança no ambiente de trabalho; salubridade do local; etc.

Dados coletados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1998, mostraram que, em função das pressões exercidas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e por diversas outras organizações internacionais, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>3</sup> reafirmam a idade mínima de 14 anos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa situação, no contexto de vários mecanismos de pressão das organizações sociais, tem produzido algumas mudanças, mesmo que incipientes. Exemplo disso é que entre as décadas de 80 e 90 a taxa de crianças trabalhadoras entre 10 e 14 anos sofreu uma pequena queda de 18% para 17%, enquanto que a taxa de adolescentes sofreu um pequeno crescimento de 48% para 50%. Nesse contexto, também, pode ser observado que a taxa de trabalho infantil no meio rural é bem mais elevada que a urbana. Dados do PNAD – Pesquisa Nacional de Amostragem a Domicílio (1995), demonstram que, no Brasil, a principal ocupação infantil é na agropecuária (58,3%), seguida do comércio (12,4%), da indústria e prestação de serviços (11,2%). De fato, os dados mostram que 53,8% exerciam trabalho em fazendas, sítios, granjas, chácaras, entre outros, e 23,1%, em lojas, fábricas e escritórios.

Isso ocorre, muito provavelmente, porque o trabalho na zona rural

---

<sup>3</sup> Segundo Vasconcelos (2000), a criação da Lei Federal nº 8069/90, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente, foi resultado da insatisfação dos diversos segmentos em relação ao mecanismo de correção, repressão e assistência de atendimento ao menor, até então em vigor. Essa prática revelava, apenas, a intenção de reduzir a delinquência ao invés de realizar um trabalho sócio-educativo. Desde o final da década de 80, foi forte a pressão dos movimentos sociais organizados para que fosse modificada essa prática, o que resultou na definição de alguns programas e políticas sociais, buscando assegurar o direito de ter direitos.

agrícola, tradicionalmente, não necessita de um serviço mais especializado, bem como em função da mentalidade arcaica e paternalista dos proprietários rurais que, por estarem geograficamente mais distantes do foco de discussões e cobranças sociais pela erradicação do trabalho infantil, se “isentam” dessa preocupação. As famílias pobres, por sua vez, tendo menos possibilidades de trabalho e estando em condições de extrema miserabilidade submetem-se, juntamente com suas crianças, a um trabalho de extrema exploração, para tentarem garantir sua sobrevivência.

Constata-se, portanto, que são muito precárias as condições em que ocorre o trabalho infanto-juvenil, pois, as crianças e os adolescentes trabalham muito, ganham pouco e raramente têm a proteção da legislação trabalhista. Justificam-se os baixos salários pela baixa qualificação dos mesmos para as atividades desempenhadas. Do contingente de crianças e adolescentes trabalhadores, em 1990, 46% tinham menos de 4 anos de instrução escolar e 48% assumiam ocupações não qualificadas, seja na agricultura ou como empregados domésticos (situação predominantemente das meninas, na inserção no mercado de trabalho). Em média, o rendimento financeiro obtido por essas crianças variava de 0 a 0,6 salário mínimo (UNICEF, 1998).

Dados do PNAD (1995) indicam que na área urbana a taxa de crianças trabalhadoras decresce com a escolaridade, sendo maior entre aqueles que nunca freqüentaram escola do que entre os que têm de um a quatro anos de estudos completos. Em relação à questão educativa, no grupo dos cinco a nove anos, 45,5% das crianças trabalhadoras sabem ler e escrever, enquanto que 50% das que não trabalham apresentam o mesmo resultado. Isso já demonstra um déficit no processo educativo de uma parte das crianças que trabalham. Em relação à freqüência, 78,1% das crianças trabalhadoras, nessa faixa, vão á escola. Em contrapartida, das que não trabalham, 80,6% freqüentam a escola.

Esses dados podem parecer insignificantes nessa faixa etária, mas, eles vão se agravando na medida em que se analisa a faixa etária seguinte, pois, dos 10 aos 14 anos, o percentual dos que sabem ler é de 79,9%, sendo maior entre as meninas (85,9%) e menor entre os meninos (76,75). Nessa mesma faixa etária, entre as crianças que não trabalham, o percentual chega a 92,4%, sendo bem menor a diferença entre meninos (90,7%) e meninas (93,7%). Em relação à frequência, os dados são ainda mais graves: 77% dos que trabalham freqüentam a escola, em contrapartida, 92,7% dos que não trabalham freqüentam a escola.

Ainda no que se refere ao trabalho infantil na zona rural é importante considerar que, normalmente, o que leva os empregadores rurais a contratarem crianças e adolescentes é a impunidade, uma vez que a máxima punição ocorrida é o pagamento de multas irrisórias. Assim, elevam-se os lucros, descumprem-se leis trabalhistas e pagam-se salários vis aos adultos, levando-os a recorrerem à força de trabalho de seus filhos para elevarem a renda familiar.

Outro fato que colabora com esse panorama é a cumplicidade entre os diversos setores que compõem a cadeia produtiva ao aceitarem, passivamente, os produtos produzidos dessa forma inescrupulosa. Em outros países como os Estados Unidos, por exemplo, o Congresso elaborou um projeto para que o Ministro do Trabalho exija dos países exportadores a comprovação da utilização apenas de mão-de-obra de pessoas acima de 15 anos.

Assim, podemos afirmar que uma das conseqüências mais graves do trabalho infanto-juvenil é a dificuldade que se estabelece na associação entre o trabalho infantil com a frequência escolar, uma vez que é muito comum que a jornada de trabalho exceda às 40 horas semanais. Isto impossibilita as crianças e adolescentes de terem acesso à escolarização e, conseqüentemente, lhes impedem de uma qualificação para o trabalho, formando uma geração de adultos

exclusa do exigente mercado de trabalho ou condenados ao trabalho não qualificado.

No entanto, existem outros comprometimentos menos perceptíveis, mas que revelam a gravidade da situação. São eles: a baixa auto-estima, a exclusão cumulativa dos bens culturais e riquezas societárias, o processo de subalternização quase irreversível, a adultização precoce (UNICEF, 1998).

De início, pode-se pensar que as crianças que são introduzidas precocemente no trabalho apresentem, em relação às crianças que não trabalham, uma relativa vantagem no âmbito cognitivo e do desenvolvimento de habilidades, tais, como: iniciativa, criatividade e agilidade de respostas.

Essas vantagens, no entanto, se perdem no decorrer do tempo, pois, as atividades em que elas se inserem são repetitivas, lineares e subalternizantes.

Segundo Carvalho (1997), os custos econômicos, sociais e políticos de uma baixa escolaridade, aliados a um trabalho precoce, não compensam os custos da exclusão desse contingente da força de trabalho que está se tornando incapacitado para fazer parte de um mundo do trabalho cada vez mais seletivo e sofisticado.

Entretanto, observa-se que ao mesmo tempo em que a escola é vista como um possível instrumento para minimizar as desigualdades sociais, ela se apresenta enquanto algoz, pois, faz uma triagem elitista, que expulsa os menos favorecidos.

### **2.3 – A resposta do Estado brasileiro à questão: o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**

O Brasil saiu lentamente de um modelo agro-exportador para um modelo industrial, surgindo, a partir daí, outras cobranças para inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Nesse momento, passa-se a exigir competências que, normalmente, são desenvolvidas pela escola, tais, como: saber ler, escrever,

fazer inferências abstratas de algumas situações, etc. Mais recentemente, em meados da década de 80, o país saiu de uma ditadura militar e iniciou um processo de democratização, que tem como base angular a participação popular. Nesse período, entre as questões postas para o debate social coloca-se o problema do trabalho infantil. Nesse momento, surgem pressões internas e externas para que o Governo Federal solucione a problemática do trabalho infantil. Instituições, como a UNICEF, a Save the Children e outras, denunciam as condições desumanas em que são tratadas as crianças e adolescentes exploradas pelo trabalho infantil.

Nessa direção, dados da UNICEF, em 1999, mostram que cerca de 3,8 milhões de crianças brasileiras, entre 5 e 14 anos, estão inseridas no mercado de trabalho. No Nordeste, esse índice corresponde à cerca de 46,2%.

Dados mais detalhados da PNAD, de 1995, corroboram essas informações ao indicarem que 581,3 mil, ou seja, 3,6% das crianças entre 5 e 9 anos de idade estavam trabalhando, naquela época, com uma jornada média semanal de 16,2 horas; 79,2% dessas crianças ocupavam-se com atividades típicas da agricultura. E, na faixa etária dos 10 aos 14 anos, o contingente era de 3,3 milhões ou de 18,7%. Na distribuição regional dessas crianças constata-se que 47,5% localizam-se no Nordeste. Esse dado pode revelar o maior nível de pobreza da região Nordeste, bem como traços culturais que alimentam a perspectiva da visão de necessidade de as crianças ajudarem os seus pais, como uma alternativa para tirá-las das ruas e da possível marginalidade. Comparando-se os dados relativos aos dois grupos, observa-se que aquele de 5 a 9 anos origina-se de famílias pobres, com baixo nível educacional, e são, geralmente, crianças que vêm de famílias autônomas, que trabalhavam na agricultura familiar. Já o grupo dos 10 a 14 anos, que é um contingente mais expressivo, dedica-se a uma gama ampla de atividades, inclusive algumas

tipicamente urbanas, com um percentual bem mais alto de riscos e abusos a que são submetidos.

Frente a esse quadro de grande gravidade social e respondendo as pressões internacionais e nacionais, o governo brasileiro, em 7 de dezembro de 1993, sanciona a lei nº 8742, denominada Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que propunha, como uma das idéias centrais, fomentar o processo de descentralização político-administrativa e da participação popular através dos Conselhos Municipais, Fundos e Planos de Assistência Social. Essa lei vem, de certa forma, responder as “expectativas” dos segmentos que se inquietavam com a problemática do trabalho infantil. No interior do processo marcado pelo debate social e iniciativa legal, buscou-se, no âmbito do governo, promover uma parceria através da Secretaria de Assistência Social (SAS), do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), para a elaboração de um programa voltado para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de exploração do trabalho infantil. Segundo Ferreira (1999), o Programa, denominado Brasil Criança Cidadã, do governo federal, apresentava, como iniciativa de destaque, a criação da jornada ampliada dentro da escola, que, além de escolarização formal, deve contemplar atividades sócio-educativas, de esporte e lazer. Há que se destacar que, apesar da importância dada ao aspecto da escolarização das crianças e adolescentes, o Ministério da Educação (MEC) não participou da elaboração e desenvolvimento do Programa.

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil surge, assim, sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social, do Ministério da Previdência e Assistência Social, no bojo do programa Brasil Criança Cidadã, voltado a atender as crianças de famílias vulnerabilizadas pela situação de pobreza.

O PETI é destinado às crianças e aos adolescentes trabalhadores, na faixa etária dos 7 aos 14 anos, que freqüentam o ensino fundamental. Ele deve ser mantido com recursos federais, administrados pelos municípios, e objetiva obter a permanência e o sucesso escolar, por meio do oferecimento de jornada complementar à escola (jornada ampliada), desenvolvendo atividades que criem oportunidades e experiências de socialização e aprendizagem. Esse Programa teve início em 1996, com a primeira experiência piloto em regiões carvoeiras do Mato Grosso. Em janeiro de 1997 ele foi lançado pelo Presidente da República nos canaviais da Zona da Mata Sul de Pernambuco, na Região Sisaleira da Bahia e nos canaviais fluminenses.

Em 1998 foi estendido para a região citrícola de Sergipe, para o Garimpo Bom Futuro no município de Ariquemes, no Estado de Rondônia, e para os canaviais do litoral fluminense, no Rio de Janeiro. Em 1999, foi implantado em áreas produtivas dos estados do Pará, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Paraíba, Espírito Santo e expandido para os estados de Pernambuco, Bahia e Mato Grosso do Sul. No final desse mesmo ano passa a atender crianças e adolescentes residentes nas áreas urbanas, prioritariamente as que trabalham nos lixões.

De acordo com o discurso oficial, são objetivos específicos do PETI: inserir crianças no sistema escolar; promover atividades de jornada ampliada com os devidos recursos (materiais e humanos) necessários para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar; oferecer oficinas de aprendizagem prática para o desenvolvimento de habilidades de adolescentes com mais de 12 anos; contribuir para a complementação da renda familiar através da concessão de bolsas-escola; recriar condições básicas para assegurar o acesso, regresso, permanência e sucesso das crianças na escola (MPAS/SAS,1997).

Para viabilizar o projeto as famílias, inicialmente recebiam uma bolsa de R\$ 50,00<sup>4</sup> por criança. Na definição das diretrizes originais do Programa, afirma-se a necessidade de sua articulação com outros programas de geração de renda, ocupação e emprego, acoplados à oferta de capacitação profissional. Esse é um processo bastante complexo, especialmente se considerarmos as práticas clientelistas, ainda arraigadas no âmbito das formas como se consolida o poder local no Nordeste, bem como a falta de investimentos do governo federal e de controle dos recursos, decorrência dos problemas técnicos e administrativos de gerências dos programas, entre outros.

Ainda no nível do discurso oficial, o cerne da concepção do Programa é a certeza de que a educação é a política básica para um eficiente combate à pobreza e à miséria, na medida em que transforma as condições de inserção no mercado de trabalho do futuro trabalhador. Configura-se, aqui, a concepção da educação redentora, que é apontada como responsável pela mudança das estruturas sócio-econômicas da sociedade. Essa concepção entende “*a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de grupos e indivíduos que ficam à margem desse todo*” (LUCKESI, 1991, p.38). E a educação seria a instância que tem a finalidade de adaptar os indivíduos à sociedade, promovendo coesão social e garantindo a integração. Nesse sentido, ao invés de receber interferências da sociedade, ela é que interferiria na mesma, amenizando suas mazelas. Assim, encarar um programa emergencial nos moldes como foi implantado o PETI, inicialmente, e a ampliação da jornada escolar como tábua de salvação para as mazelas sociais, a nosso ver, seria um equívoco, pois, se trata de ação meramente compensatória dos direitos usurpados, o que não

---

<sup>4</sup> No ano 2001, o valor da bolsa foi reduzido para R\$ 25,00 na zona rural e R\$40,00 na zona urbana.

significa dizer que propostas inovadoras não possam surgir a partir das condições que o programa promove. Questionamos, na verdade, a pretensa igualdade de condições para competir na sociedade que seria oferecida pelo processo de escolarização, idéia que está subjacente a essa concepção. Contudo, não se pretende argumentar que a educação não tenha um papel relevante ao proporcionar, aos segmentos excluídos dos direitos da cidadania, os instrumentos necessários para lutar com menos desigualdades, para conquistar esses direitos, apesar de entendermos que o fato das relações sociais permanecerem profundamente desiguais impossibilita a ascensão social, e a educação, por si só, não é capaz de operar mudanças significativas nas estruturas sociais.

Quanto à sua estruturação, ao definir que a criança deverá permanecer na escola em uma jornada complementar, denominada jornada ampliada, e que a família só terá direito à bolsa se a criança tiver no mínimo 90% de presença nas aulas, o Programa coloca uma importante tarefa para a gestão da educação municipal. Nessa direção, impõe-se a necessidade de uma articulação estreita entre a Secretaria de Assistência Social (gestora dos recursos da jornada ampliada) e a Secretaria de Educação (responsável pela execução do trabalho pedagógico da jornada ampliada), o que nem sempre acontece na prática.

Essa articulação, afirmada nos documentos oficiais, constitui-se em exigência para o sucesso do Programa. Declara-se que o município é “*a instância privilegiada do programa, base operacional de todo processo, onde o mesmo é gerenciado e executado pela Secretaria Municipal de Assistência Social ou equivalente imbuída, em parceria com o setor educacional*” (MPAS, 1997).

Assim, segundo o documento anterior, cabe à Secretaria de Assistência Social Municipal garantir as condições para funcionamento do Programa, no que

se refere à sua gestão administrativa e financeira (locais para a realização da jornada ampliada; pagamento da Bolsa Criança Cidadã; consolidação, análise e divulgação dos dados relativos ao Programa; definição e aplicação de critérios de suspensão temporária, ou definitiva, da Bolsa; controle de frequência, etc).

Enquanto isso, o papel das Secretarias de Educação voltava-se à garantia do andamento cotidiano das atividades pedagógicas da jornada ampliada, o que implicava na necessidade de discussão da organização da escola, em seus diversos aspectos: infra-estruturais, administrativos e, principalmente, pedagógicos.

Para analisar os limites e possibilidades dessa construção, escolhemos o município de Vicência, que, apesar de não ter sido um dos primeiros municípios a implantar o PETI em Pernambuco, apresenta características bem peculiares no processo de sua implantação. Esse município incorporou o Programa a partir da articulação entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Assistência Social, ressaltando, no mesmo, o seu caráter pedagógico. Durante os dois primeiros anos de existência do Programa e, principalmente, no último ano, o município vem sendo reconhecido por instituições locais, nacionais e internacionais por sua proposta de desenvolvimento local sustentável, tendo como núcleo articulador a escola de tempo integral.

Os aspectos aqui destacados configuram uma situação que merece ser investigada com mais profundidade, o que pretendemos realizar ao longo deste estudo.

**CAPÍTULO 3 – O PETI EM PERNAMBUCO: contextualizando o cenário no qual o programa foi implantado**

Nesta parte do trabalho faremos um resgate histórico do PETI em Pernambuco. Os dados aqui analisados foram coletados através de documentos oficiais, relatos de pesquisa e de entrevista com a coordenadora do PETI junto à Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Social de Pernambuco (SEPLANDES), responsável pela implantação do Programa neste estado.

### **3.1 – O PETI em Pernambuco e a escola de tempo integral**

O PETI em sua proposta oficial não tratava de questões relativas à estrutura produtiva, que gera as condições de uso de mão-de-obra infantil, nem de problemáticas a elas relacionadas, focalizando, apenas, o problema da retirada das crianças do trabalho. Isso nos leva a afirmar que, em sua concepção, o PETI se caracteriza como um programa emergencial, propondo que seja assegurada uma bolsa que possibilite às crianças e aos adolescentes serem retirados da exploração em trabalhos considerados insalubres, permitindo-lhes o acesso e a permanência à escola, em regime de jornada ampliada, o que significa dizer que as crianças e os adolescentes deveriam ter um período no ensino regular e outro em atividades como “*oficinas profissionalizantes, reforço escolar, atividades recreativas e artísticas*”.

Para pensar o PETI, em Pernambuco, e o seu contexto de implantação necessário se faz apresentar alguns dados sobre o trabalho infantil, em Pernambuco, antes da implantação do Programa. O Centro Josué de Castro produziu, em 1993/1994, um estudo que se constituiu uma referência sobre a

problemática em questão, intitulada “*Trabalhadores Invisíveis*”, concluindo que a Zona da Mata pernambucana é a região onde o trabalho infantil atinge graus e níveis intoleráveis, constituindo 25% da força de trabalho do contingente de trabalhadores canavieiros.

Nessa região existe alta concentração fundiária e a cultura da cana-de-açúcar chega a 92,3% da área cultivada. Contraditoriamente, é nessa região que convive um dos setores econômicos mais ricos do estado com um elevado nível de pobreza, marcado pela presença significativa do trabalho infantil. Segundo ainda esse estudo, registrou-se a presença de 54.000 crianças e adolescentes, na faixa etária entre 7 a 13 anos, trabalhando nos canaviais, no mínimo, 44 horas semanais e, pelo menos, 57% delas foram vítimas de lesões graves em decorrência de seus instrumentos de trabalho.

A excessiva carga de trabalho gera implicações educacionais graves. Segundo essa pesquisa, uma delas é que cerca de 52% dos filhos de trabalhadores da cana não conseguem aprender a ler depois de três anos de frequência escolar.

A mesma pesquisa denuncia que 74% das crianças trabalhadoras são portadoras de um largo histórico de reprovação escolar. O nível de analfabetismo entre crianças de 11 a 14 anos chega a 62,6% na zona rural, enquanto a média do estado se situa em torno de 49,5%.

Na pesquisa do Centro Josué de Castro é apontado que 85% dos atuais adultos trabalhadores ingressaram no mercado de trabalho (no corte de cana) na mesma faixa etária que seus filhos também aí ingressaram, fato que vem comprovar que a situação se repete de geração a geração e tende a ser progressiva se não forem tomadas as devidas providências para modificá-la. A causa principal é apontada pelo próprio estudo como sendo a indigência econômica predominante em 80% das famílias canavieiras.

É nesse contexto sócio-econômico e educacional que, segundo Ferreira (1998), o Programa foi lançado em Pernambuco, em fevereiro de 1997, como experiência piloto em três municípios da zona da mata sul do Estado (Xexéu, Joaquim Nabuco e Palmares), atingindo 2.100 crianças. Em maio de 1997, mais onze municípios foram inclusos (Água Preta, Amarají, Barreiros, Cabo de Santo Agostinho, Catende, Jaqueira, Maraial, Primavera, São Benedito do Sul e Tamandaré) atendendo, então, 8.000 crianças.

No final do ano 2000, 145.133 crianças e adolescentes, residentes em 230 municípios de treze unidades da Federação, estavam sendo atendidas pelo PETI.

Em Pernambuco, no final do ano 2000, o Programa estava implantado em 75 municípios, sendo, em alguns, em sistema de PETI Urbano; em outros, como PETI Rural; e, em outros, como ambos. Apresentamos, abaixo, um quadro com os municípios que implantaram o PETI, em Pernambuco.

#### QUADRO 1

##### Municípios pernambucanos com PETI urbano e /ou rural

PROGRAMA	MUNICÍPIOS	TOTAL
<b>PETI URBANO E RURAL</b>	Petrolina, Limoeiro, Carpina, Cabo de Santo Agostinho, Ipojuca, Jaboatão e São Lourenço da Mata	07
<b>PETI URBANO</b>	Bezerros, Sanharó, Garanhuns, Serra Talhada, Olinda, Paulista, Recife, Camaragibe e São Lourenço da Mata	09
<b>PETI RURAL</b>	Araripina, Ipubi, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Tacaratu, Alagoinha, Panelas, Bom Jardim, Feira Nova, Limoeiro, São Vicente Ferrer, Caetés, Capoeiras, Jucati, Jupi, Lajedo, São João, Aliança, Camutanga, Chã de Alegria, Condado, Ferreiros, Glória do Goitá, Goiana, Itambé, Lagoa de Itaenga, Lagoa do Carro, Macaparana, Nazaré da Mata, Timbaúba, Tracunhaém, Vicência, Água Preta, Amaragi, Barreiros, Belém de Maria, Catende, Chã Grande, Cortês, Escada, Gameleira, Jaqueira, Joaquim Nabuco, Maraial, Palmares, Pombos, Primavera, Quipapá, Ribeirão, Rio Formoso, São Benedito do Sul, São José da Coroa Grande, Serinháem, Tamandaré, Xexéu, Araçoiaba, Igarassu, Itapissuma e Moreno.	61

Na atualidade, o Programa vem passando por significativas mudanças, impostas pelo Governo Federal, as quais se inserem no debate sobre o significado do próprio Programa, pois, o Governo Federal propõe uma expansão focalizada, apenas, nas crianças, que já são vítimas da exploração em trabalhos degradantes, perdendo assim o seu caráter preventivo. Os municípios, por sua vez, propõem uma expansão que atenda a todo o universo de crianças e adolescentes que vivem em situação de risco de serem exploradas nesse tipo de trabalho, em virtude das suas condições de extrema pobreza.

Segundo Ferreira (2000), alguns municípios propõem transformar o Programa em uma política social articulada às áreas de educação, assistência social e saúde, voltada para o desenvolvimento local sustentável<sup>5</sup>.

Nesse contexto, a gestão do PETI, durante o ano de 2000, foi marcada por lutas e debates que se caracterizaram como um processo de resistência às decisões do Governo Federal, com assembleias periódicas, organizadas pela Associação Municipalista de Pernambuco (AMUPE) e a Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Social do governo estadual (SEPLANDES), momentos em que se estudavam as propostas elaboradas pelo Governo Federal e se sistematizavam algumas contra-propostas.

É interessante observar que a questão do poder local envolve, também, lutas de interesses para se manter o poder político, pois, quando os municípios conseguem se auto-sustentar e são capazes de se autogerirem, eles adquirem, assim, um *status* de autonomia, que se reverte em um poder de argumentação com o governo federal.

---

<sup>5</sup> Entende-se, aqui, desenvolvimento sustentável no sentido dado por Mendes (1995), o qual procura atender às necessidades das circunstâncias que determinam o tempo presente, sem excessiva deterioração dos recursos naturais, de modo a evitar o comprometimento da qualidade de vida das gerações futuras, buscando, assim, novas formas de articulação econômica e desenvolvimento social de uma localidade, trazendo, dessa maneira, uma profunda reestruturação das relações sociais, inclusive educacional.

Essa possível autonomia, por sua vez, reforça uma condição de destaque para os grupos de poder e garante, em certa medida, um maior poder político. No caso de Pernambuco, o fato de existir uma Associação que congrega os 185 municípios, com relativa força política, constituída em torno de interesses convergentes, garantiu a existência de um diálogo e uma relativa margem de negociação, que permeou as discussões travadas entre poder central e poder local, em torno do PETI. Esse processo, por sua vez, revela as contradições internas do próprio aparelho de estado brasileiro, a partir da expressão do confronto de interesses dos blocos de poder.

As diretrizes propostas pelos órgãos centrais controladores do Programa (MPAS\SAS 2000) contra as quais os municípios se posicionaram foram, principalmente, as seguintes:

- Deixar de ter como público-alvo toda e qualquer criança, cuja família tenha renda percapta inferior a 1/2 salário mínimo, com idade entre 7 e 14 anos, passando-se a atender apenas aquelas que, efetivamente, estejam no labor, em atividades consideradas insalubres;
- Reduzir o valor da bolsa, repassado para a criança, que mudaria para R\$ 25,00 e do valor percapta, repassado para o município, que seria de R\$ 20,00. Anteriormente, em Pernambuco, para o PETI rural, o valor da bolsa era de R\$ 50,00, por uma ou duas crianças atendidas, e o valor percapta era de R\$ 25,00. Na zona urbana o valor da bolsa seria de R\$ 40,00, por uma ou duas criança/adolescentes, mensalmente, e o percapta repassado para o município, através da jornada ampliada, seria de R\$ 10,00 devendo o município complementar os gastos restantes.

Apesar da tentativa dos municípios de resistir a essas mudanças durante todo o ano de 2000, elas foram implantadas.

É preciso considerar que as mudanças que vêm sendo implantadas não são fruto de uma avaliação sistemática e permanente dos resultados e impactos do Programa nos municípios, mas, de questões ligadas à disponibilidade de recursos federais e de interesses políticos.

É importante observar que, apesar dessas imposições do poder central, alguns municípios conseguem reconfigurar o Programa no nível do poder local, estabelecendo traços diferenciais que, em longo prazo, poderão, ou não, levar a definição de políticas sociais com caráter mais permanente.

No momento, em Pernambuco, o Programa retirou 126 mil crianças de trabalhos insalubres, encontrando-se na escola, em tempo integral. São 65 mil famílias beneficiadas, em 150 municípios, segundo dados obtidos em entrevista com representante da SEPLANDES.

Esse é um dado significativo se olharmos, apenas, para Pernambuco. No entanto, ao situarmos ele no conjunto de situação do trabalho infantil no Brasil, que apresenta um contingente de 3,8 milhões de crianças trabalhadoras, hoje, estamos, ainda, longe de resolver essa questão.

Apesar do relativo êxito no sentido da expansão do Programa, principalmente em nível quantitativo, se considerarmos o estado de Pernambuco, tem-se observado que a articulação entre a Secretaria de Educação e a Secretaria Ação Social tem sido o calcanhar de Aquiles do processo de implementação do Programa, pois, nos municípios onde essa articulação não acontece, surgem problemas que dificultam o seu andamento, principalmente, no que se refere aos aspectos pedagógicos. Isso pode ser verificado com mais ênfase na desarticulação entre o trabalho da “jornada ampliada” e o do “ensino regular”, causando problemas, tais, como, rivalidades

entre os professores e os monitores na disputa pelo interesse dos alunos, pelo acesso às capacitações, ao material didático, entre outros; mas, principalmente pela falta de articulação em torno de uma proposta pedagógica que integre os dois momentos, a partir de um projeto único de escola.

Assim, muitas vezes, conforme depoimento da coordenadora do PETI junto a SEPLANDES, a “jornada ampliada” sofre muitas críticas, pois, o trabalho se reduz, em muitos municípios, a servir, apenas, como reforço ou recreação.

*“Nós estamos, agora, questionando, faz uns três meses, a questão da jornada integral. Particularmente, eu acho que existe diferença entre o ensino regular, que a gente chama de ensino de 4 horas, pro ensino de jornada ampliada, porque dá a entender que a jornada ampliada são ações complementares da escola. Não dá pra entender que o menino está sendo contemplado com 8 horas diárias de ação pedagógica, se bem que ela favorece os seus conhecimentos, mas, na questão pedagógica, se vendo como ação pedagógica informativa do aluno, ela está mais como uma ação complementar do que uma formação integral. Então, de escola integral a gente fala de formação integral do aluno, que é com se quebrasse os 4 e a gente só visse 8, se quebrasse essa linha que tem entre 4 e 4 e veremos só 8 horas; seria o horário integral para os alunos; e a gente tá construindo essa concepção. Nós estamos até lendo, discutindo a questão do horário integral de CIEPS, que é do Rio de Janeiro, também, que tem coisas interessantes, mas, tem coisas que são questionadas, que a gente vê que é com ação, também. Não sei como a gente poderia separar isso”*  
(G4).

Ainda, segundo avaliação da Coordenadora do PETI junto à SEPLANDES, com base em relatório produzido através do Projeto de

Monitoramento e Avaliação do PETI, que vem sendo realizado por uma equipe de professores e técnicos do Departamento de Serviço Social da UFPE, alguns pontos podem ser destacados como positivos, sobressaindo-se, dentre eles, o fato de, em alguns municípios, ter havido uma boa articulação entre as secretarias, buscando, dessa forma, unir forças para minimizar os problemas da escolarização das crianças e adolescentes. Nesse sentido, tem se realizado planejamento e capacitações em conjunto entre professores e monitores. Outro aspecto importante é a consciência que muitos pais e alunos desenvolveram contra o trabalho infantil e sobre a importância da escola.

Outra questão de fundamental importância, que tem sido tratada ao longo do processo de implantação do PETI, é aquela relativa ao significado da jornada ampliada e à sua articulação com o sistema regular de ensino, se ela deve se constituir em um momento de “reforço” dos conteúdos trabalhados na sala de aula ou, apenas, recreação e lazer. Nesse debate, surge a temática sobre a escola de tempo/formação integral e a necessidade de trabalhar os conteúdos da “jornada ampliada”, a partir de sua articulação com a escola, não apenas como mero reforço, mas, como um projeto de escola integral; aspecto esse que buscamos destacar neste estudo.

No que se refere a essa problemática, surgida a partir da implementação do PETI, é importante lembrar que a discussão a respeito da proposição de uma educação de tempo integral remonta a 1920, com o movimento denominado “*entusiasmo pela educação*”. Esse movimento caracterizava-se pela supervalorização da educação, a qual teria um caráter redentor, capaz de resolver todos os problemas sociais, políticos e econômicos do país. Naquela época era considerado como pré-requisito primordial para a democratização da sociedade o acesso ao processo de escolarização, cabendo, assim, à educação retirar as pessoas da ignorância e torná-las cidadãs.

Por volta da década de 50 retornou-se à proposta de educação integral, propondo-se, no entanto, sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. Essa proposta continuou tendo suas bases no escolanovismo. Entretanto, naquele momento, voltou-se para as camadas populares, persistindo com o entusiasmo pela educação, uma vez que discursava sobre a necessidade de se retirar as pessoas da ignorância.

Discutir a possibilidade da implantação de uma escola pública de tempo integral implica levar-se em consideração os posicionamentos que têm sido dado contra e em defesa dela. Os grupos que argumentam contra sua implantação criticam o caráter puramente assistencial que esses projetos de políticas públicas podem assumir e levam em consideração que as condições concretas da realidade (ambiente inadequado, falta de saneamento básico adequado, número excessivo de alunos por sala e outros problemas) não têm permitido o oferecimento de uma escolarização de qualidade em regime parcial (meio horário) muito menos a permanência das crianças no ensino fundamental em regime de oito horas diárias. Além disso, questiona-se como será o aproveitamento do tempo pedagógico num regime de dois horários. O professor saberá aproveitar esse tempo de forma produtiva? Será formado para isso? O aluno renderá o suficiente para tornar proveitosas as oito horas?

Em contrapartida, os defensores da instalação de um regime de escola integral argumentam a necessidade de se possibilitar às crianças mais pobres maiores oportunidades de aprendizagem. Segundo esse grupo, o período de quatro horas diárias é muito pouco, em virtude da “defasagem intelectual e cultural” que essas crianças apresentam.

Hodiernamente, com a onda neoliberal, o poder público retoma o discurso da escolarização como única saída para diminuir as diferenças sociais e econômicas.

Deixando de lado o discurso governamental e levando em consideração a realidade concreta, constata-se que a educação tem se desgastado nos últimos anos, pois, houve um aumento na demanda por escolarização, fruto do processo de democratização e das novas exigências do mercado, sem que a oferta de educação tenha ocorrido com qualidade.

Durante um longo período se argumentou que o tempo pedagógico era curto para se atender as “dificuldades” ou “defasagens” que o aluno trazia de sua realidade. Muitos educadores argumentam que *“a escola tem quatro horas para ensinar e o mundo vinte horas para deseducar”*. No entanto, a grande questão é o que se está ensinando, para quem e como?

É preciso lembrar, sobretudo, que a escola não é, apenas, espaço exclusivo de instrução, mas, é, também, espaço de socialização. Todavia, esse processo de socialização não está circunscrito apenas ao espaço de ampliação e diversificação dos contatos sociais que a escola proporciona, mas, ao contato do aluno com a cultura da instituição escolar, com seus ritos e linguagem própria.

Historicamente, a função socializadora da escola foi marcada por práticas autoritárias, que estabeleciam uma relação vertical com o aluno, que levava a um recalçamento da personalidade e da cultura do dominador, inculcando no aluno o sentimento negativo de culpa pelo fracasso escolar. Esse tipo de postura tem levado a um prejuízo educacional, pois, o aluno, inferiorizado, incorpora a postura de derrotado e produz muito menos.

A escola, por sua origem, seus objetivos e sua evolução, caracteriza-se pela realização de atividades específicas, ligadas à instrução sistemática e programada. Porém, a falta de soluções estruturais, ou de políticas sociais consistentes, que dêem conta dos problemas estruturais da sociedade brasileira sobrecarrega a escola com atividades que extrapolam sua função específica.

Com isso, o tempo em que deveria ser realizado o trabalho pedagógico é gasto com outras atividades que deveriam ser atribuições da família, da comunidade ou de qualquer outra instância, menos da escola.

Não é por acaso que a dimensão assistencial tem insistido tanto para a expansão do tempo de permanência diária do aluno na escola, uma vez que ela oferece o espaço ideal para que outros “cuidados sociais”, como oferecimento de alimentação e atividades ligadas à saúde e reorganização social, sejam proporcionados.

É importante lembrar que essas medidas são necessárias, no momento, mas, funcionam como paliativo para camuflar as desigualdades sociais, a falta de emprego, a deficiência de infra-estrutura (saneamento, esgotos apropriados, etc.).

Um mergulho na história permite observar que os internatos e semi-internatos, oferecidos às camadas sociais mais avantajadas, eram escolas de tempo integral. Era uma forma de isolar os que possuíam dinheiro da convivência com os pobres. Agora, se usa o inverso, provavelmente com a mesma lógica.

Refletindo sobre o assunto percebe-se que as camadas dominantes possuem acesso a um tipo de escola que, em seu horário regular, deve dar conta de seus conteúdos, enquanto a escola pública necessitará de mais tempo para dar conta dos mesmos conteúdos. Por que isso acontece? É por que a criança e o adolescente da camada dominante, no seu dia a dia, já tem acesso a muita coisa que deveria ser oferecido na escola?

Mas, qual a nossa postura em relação à escola de Tempo Integral?

Escolhemos o caminho de uma análise que procura identificar os aspectos positivos e negativos da proposta de uma escola de tempo integral, considerando a realidade de nossas escolas, para podermos apresentar nossa

posição em defesa da mesma. Nessas discussões, percebemos o risco de que a escola integral pode apresentar aspectos perversos, no sentido de isolar os pobres em uma escola só deles e por poder gerar um estigma social ao argumentar que as pessoas pobres possuem uma menor condição de aprendizagem, por isso, precisam de mais tempo para aprender o que a criança que possui mais poder aquisitivo aprende, apenas, em um horário.

Esse é, no entanto, um problema que pode afetar a escola popular, mesmo não sendo de tempo integral.

Consideramos, no entanto, que precisamos tratar outras questões de fundo que estigmatizam a escola dos segmentos populares e que estão relacionadas à perspectiva da carência cultural e social. Assim, ao desvelar essa problemática entendemos que esse horário considerado “extra”, pode ser dimensionado para pesquisa e para a construção de conhecimento que se reverta num conhecimento útil para a vida prática do aluno. Nesse sentido, uma escola de tempo integral não seria útil apenas para as crianças pobres. Ter mais tempo pedagógico com os alunos, pode ser utilizado para tornar mais prazeroso o estudar e, principalmente, pode servir para aproximar o conhecimento científico da vida dos alunos, dando, assim, maior significado ao mesmo. É claro, que isso não é uma coisa tão fácil de se fazer, uma vez que, tradicionalmente, fomos acostumados a utilizar o espaço educativo da escola, apenas, como um local para se repassar o conhecimento construído pela humanidade, sem nos preocuparmos em construir conhecimentos novos ou, pelo menos, adaptarmos o conhecimento escolar às especificidades da realidade em que estamos atuando. Tudo isso leva a discrepância entre os interesses da escola e da comunidade que atendemos. Dessa forma, nos distanciamos tanto de nossos alunos que eles passam a ver a escola como um local chato, que trata de coisas que não servem para nada.

Quando o aluno se sente distante desse processo, quando se acha alheio a ele, torna-se difícil o seu interesse pela educação. A escola precisa tornar-se atrativa e demonstrar significado para a vida prática, do contrário perde seu sentido. Nessa direção, a função social da escola precisa ser repensada, e, nesse processo, o lugar da escola de tempo integral.

**CAPÍTULO 4 – REPERCUSSÕES DO PETI PARA A  
EDUCAÇÃO NA CIDADE DE VICÊNCIA**

Neste capítulo apresentaremos as análises realizadas a partir do material coletado na pesquisa de campo, fruto de duas fontes principais: documentos produzidos pelas secretarias pesquisadas e entrevistas semi-estruturadas realizadas com gestores do município (Prefeita, Secretária de Educação, Secretária de Assistência Social e Coordenadora do PETI) e com representantes dos Sindicatos dos Professores do Município e dos Trabalhadores Rurais. A opção para trabalhar com representantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vicência se deu em função de que o PETI, no município estudado, é um Programa voltado para o atendimento de crianças trabalhadoras da área rural, além de terem efetiva participação nas discussões promovidas pela gestão municipal sobre o Programa.

Ao realizar o levantamento do material, buscávamos apreender – no processo de implementação do PETI, em Vicência – como vem se dando a articulação com a política educacional do município, na perspectiva da construção de uma escola de tempo integral, e em que medida a configuração do Programa, no âmbito do poder local, tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino?

Para apresentar os resultados da análise estruturamos o texto em dois momentos distintos, porém, articulados:

- a) Um primeiro momento, em que apresentamos a análise dos documentos produzidos pelas Secretarias envolvidas na implantação do PETI, no município, com destaque para o *“Relatório do Projeto:*

*Escolas Rurais Construindo o Desenvolvimento Local”.*

- b) Um segundo momento, em que apresentamos a análise das entrevistas realizadas, consideradas a partir de dois grupos: 1) dos gestores, representados aqui pela letra G – esse grupo foi composto por G1 (Secretária de Educação), G2 (Secretária de Ação Social), G3 (Prefeita) e G4 (Coordenadora do PETI); 2) dos representantes dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, identificado pelas letras SR, e dos professores, representado pelas letras SP.

Para realizar esse segundo momento da análise construímos uma categorização das respostas, a partir de três eixos temáticos, a saber:

- 1) Processo de implantação do PETI no município;
- 2) O lugar da escola de tempo integral no projeto educacional do município a partir do PETI;
- 3) Avaliação das contribuições do PETI para a consolidação do projeto educacional do município.

Além disso, ao final dessas análises, apresentamos alguns indicadores representativos de melhorias no processo de escolarização dos alunos, segundo dados coletados nas Secretarias, bem como de outras fontes documentais.

Assim, optamos por analisar, inicialmente, os documentos oficiais, na medida em que os mesmos nos oferecerão subsídios para aprofundarmos as análises a partir do confronto com os resultados das entrevistas. Antes disso, apresentaremos um panorama com dados sobre o município pesquisado, com vistas a oferecer ao leitor informações básicas sobre o mesmo.

#### **4.1 – O município de Vicência**

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama sobre onde está localizado o município de Vicência, o número de sua população, as atividades econômicas e seu processo político, vivido no momento.

O município está situado no Vale do Sirigi, localizado na microrregião da Mata Setentrional Pernambucana. Possui uma área de 255 Km<sup>2</sup>, com uma população de 10.458 habitantes na zona urbana e 18.206 na zona rural. Possui 34 escolas municipais, 04 na sede do Município, 08 estão nas sedes dos quatro distritos e o restante na zona rural.

Historicamente viveu do cultivo da cana-de-açúcar e, atualmente, possui 56 engenhos típicos, distribuídos nos distritos e regiões circunvizinhas, que se encontram parcialmente desativados e suas terras sub-utilizadas. A segunda maior lavoura do município é a da banana, que ocupa 3 mil hectares da área plantada; a terceira fonte de renda é o comércio, que encontra-se em alta na época de safras e, no momento, com a injeção econômica oferecida ao município através de programas federais.

O PETI foi implantado em Vicência em agosto de 1998, em dez escolas rurais, atendendo 203 famílias e 324 alunos, os quais foram contemplados com, além de uma jornada escolar ampliada (8 horas diárias), três refeições diárias, realizadas na escola. Atualmente, atende 1.680 alunos, 861 famílias e oferece 1.089 bolsas.

#### **4.2 – “Projeto Escolas Rurais Construindo o Desenvolvimento Local” – analisando o projeto pedagógico das escolas rurais de Vicência.**

Segundo relatório elaborado pelas Secretarias da Educação e Assistência Social da Prefeitura de Vicência, de 18 de abril de 2000, várias contribuições efetivaram-se a partir da implantação do PETI no município. Em relação à área educacional, o documento afirma que houve redução na evasão escolar, maior

integração escola-família, formação de conselhos escolares e formação de colegiados, tudo isto implicando numa maior mobilização da escola em se aproximar e contribuir com a comunidade à qual tem a responsabilidade de atender.

Segundo o documento analisado, a educação em Vicência vem se configurando de forma diferenciada. O SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa), grupo que vem assessorando pedagogicamente o município, vem tentando, por meio de sua proposta educativa, trabalhar o processo de construção do conhecimento como instrumento de intervenção na realidade. Para tanto, propõe para as escolas uma série de estratégias, que iniciaram com um censo de todos os recursos produtivos do município, levando a um envolvimento da comunidade na escola e da escola na vida produtiva do município.

No que se refere à assistência social e ao trabalho, segundo os relatórios analisados, as bolsas oferecidas repercutiram numa melhoria sócio-econômica das famílias, além de gerar 58 novos empregos, desenvolveu o comércio, pois, ofereceu recursos financeiros para que as famílias aumentassem seu poder de compra, favoreceu a geração de renda e a formação de associações. Em relação ao atendimento médico, identificou-se o problema das famílias e buscou-se integrar a Secretaria de Saúde com a comunidade.

A seguir, discutiremos, com mais profundidade, aspectos do projeto educacional do município, a partir da relação com o PETI, tomando por base, principalmente, o documento intitulado: *“Escolas Rurais Construindo o Desenvolvimento Local”*, elaborado em novembro de 2000, que se constitui em uma síntese do projeto educacional das escolas rurais de Vicência. O documento é composto por uma contextualização do sistema educacional

brasileiro, uma caracterização da cidade de Vicência, uma apresentação do projeto pedagógico das escolas rurais e alguns indicativos de resultados.

Segundo dados do documento, o PETI em Vicência teve início em setembro de 1998 atendendo a 449 crianças e 396 famílias. Em setembro de 2000 contava com 1.100 bolsas para atender 1.750 crianças e 960 famílias. Afirma que, desde o início da implantação do PETI, afirmou-se a necessidade de articulá-lo à política educacional do município. Diferentemente de outros municípios, Vicência implanta o Programa a partir da articulação entre as diversas Secretarias de governo (Secretaria de Educação e Secretaria de Assistência Social), porém, sendo conduzido, principalmente, pela Secretaria de Educação.

É imprescindível lembrar que, tanto nos discursos dos gestores quanto nos documentos oficiais, essa articulação é confirmada. Esse fato aponta para um dos prováveis fatores que contribuem para os aspectos positivos do Programa no município, o que é corroborado pelos estudos realizados por Ferreira (1998), que indicam a fragilidade da articulação entre as Secretarias de Educação e de Ação/Assistência Social, como um dos empecilhos para que o PETI possa dar uma contribuição para a educação municipal.

O documento analisado afirma que

o impacto do PETI em Vicência, bem como a importância do processo de sua implantação na cidade, só pode ser compreendido a partir de sua inserção em um conjunto de ações articuladas pelo poder local no sentido de promover o desenvolvimento local sustentado (Vicência/SEDUC, 2000, p. 15-16).

Para entender o porquê dessa preocupação em se articular o processo educacional ao desenvolvimento da cidade, é preciso se reportar às dificuldades pelas quais o município vinha passando com a quebra das usinas, a alta taxa de desemprego e o grande êxodo rural de seus habitantes. Frente ao estado caótico do município, as pressões dos órgãos financiadores e a vontade política

para solucionar o problema, os gestores iniciaram o processo de auto-gerenciamento para impulsionar o desenvolvimento local, contando com a ajuda de órgãos como PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), BNB (Banco Nordeste do Brasil) e ONGs (SERTA).

Para que se analise uma proposta como essa é necessário conhecer a concepção que está subjacente ao Projeto. Nesse sentido, o documento analisado afirma que *“Trata-se de uma visão (...) que prioriza o investimento no cidadão, o que denominam de gestão de pessoas, diferentemente de uma gestão centrada no patrimônio, na construção de infra-estrutura”* (Vicência, SEDUC, 2000, p. 17).

No contexto que foi relatado, anteriormente, em que se torna baixa a auto-estima dos habitantes devido a sua impotência diante de uma economia decaída, do desemprego e da falta de perspectiva para o futuro, a prefeita afirma que *“é preciso acreditar na capacidade de nosso povo e na riqueza dessa terra, assumindo o compromisso de tornar nossa gente parceira dos mesmos sonhos e, juntos repensar o estilo administrativo tradicional”* (Vicência, SEDUC, 2000, p. 17)

Ainda segundo o documento em análise, os gestores afirmam que é necessário construir uma vivência democrática e participativa dos cidadãos. Nesse sentido, o município coloca como prioridade a realização de Conferências Municipais de Educação, Fóruns de Debates, Organização de Conselhos Municipais de Educação, do FUNDEF e da merenda, Conselhos Escolares, etc. Para demonstrar essa concepção de gestão, presente na forma de conduzir as políticas no município, o documento apresenta a fala de atores sociais envolvidos na gestão da escola rural do município, entre eles, pais, diretores, alunos, professores e funcionários das escolas.

É importante ressaltar que, apesar de Vicência ser predominantemente rural e ter a grande maioria de suas escolas localizadas nessa região, não havia sido construído, até aquele momento, um projeto educacional para a área rural. As escolas rurais, chamadas antes de isoladas, trabalhavam de forma semelhante à urbana, tendo, assim, altos índices de abandono e reprovação, principalmente por causa do trabalho realizado na época das safras. A partir da implantação do PETI, que retirava do trabalho as crianças e os adolescentes e colocava-os em uma sala de aula durante o dia inteiro *“chegava-se ao momento oportuno de realizar um trabalho específico nas escolas rurais”* (Vicência, SEDUC, 2000, p. 20). A principal condição favorável é identificada com o fato da existência das bolsas que eram oferecidas às famílias no valor de R\$ 50 a R\$ 150, 00, dependendo do número de crianças que a família mantinha na escola.

Baseados na experiência e com o apoio de uma ONG, o SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa), o município de Vicência implantou o projeto de escolas rurais na perspectiva de que as famílias comecem a produzir mais e melhor sua própria subsistência, utilizando o slogan: *“dinheiro faz dinheiro”*.

Assim, afirma-se como objetivo geral do Projeto Escolas Rurais Construindo o Desenvolvimento Local: *“tornar a escola o centro de produção de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento local sustentável”* (Vicência, SEDUC, 2000, p. 22).

Observando o contexto e o processo como foi implantado o PETI no município, cuja principal secretaria responsável foi a da educação, pode-se compreender essa preocupação de tornar a escola o centro de produção de conhecimento.

Para consolidar esse objetivo central do projeto vem sendo desenvolvida uma metodologia que teve como atividade principal a realização de censos agropecuário, ambiental e populacional, realizados pelas escolas, com o

objetivo de coletar informações sobre as condições do município e sobre suas reais necessidades para se manter econômica e socialmente.

As fichas pedagógicas, apresentadas a seguir, materializam o sentido dado aos censos realizados, bem como a sua importância para a vida da escola.

### FICHA 01

#### Levantamento agro-econômico: animais da localidade

Município \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_

Total de alunos \_\_\_\_\_ famílias pesquisadas \_\_\_\_\_

Localidade \_\_\_\_\_ famílias residentes \_\_\_\_\_

Animais	Quantidade	Famílias (nº)	Média/família
<b>Asininos/muares</b>			
Eqüinos			
Caprinos			
Ovinos			
Bovinos			
Suínos			
<b>Aves</b>			
Galinhas			
Guínés			
Ganso			
Patos			
Perus			

## FICHA 02

**Levantamento agro-econômico: Culturas da Localidade**

Município \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_

Total de alunos \_\_\_\_\_ famílias pesquisadas \_\_\_\_\_

Localidade \_\_\_\_\_ famílias residentes \_\_\_\_\_

**QUANTAS PLANTAM?**

N.º de famílias                      Área Plantada (ha)                      Média / família

\_\_\_\_\_

<b>TIPO DE POSSE DA TERRA</b>		
Posse	Área (ha)	Famílias (N.º)
Arrendada		
Cedida		
Própria		

<b>DESTINO DO PLANTIO</b>		
Destino	Área (ha)	Famílias (N.º)
Só Comércio		
Só Consumo		
Consumo e comércio		

<b>SEMENTES NECESSÁRIAS</b>		
Sementes (kg)	O que tem	O que falta
Amendoim		
Milho		
Feijão macacar		
Feijão mulatinho		
Gergelim		
Mudas de banana		
Hortaliças		
TOTAL		

**QUANTAS FAMÍLIAS TÊM HORTAS?** \_\_\_\_\_

## FICHA 03

**Levantamento agro-econômico: Fruteiras da Localidade**

Município \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_

Total de alunos \_\_\_\_\_ famílias pesquisadas \_\_\_\_\_

Localidade \_\_\_\_\_ famílias residentes \_\_\_\_\_

<b>Fruteiras</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Famílias</b>
Abacate		
Abacaxi		
Acerola		
Araçá		
Azeitona		
Banana		
Cacau		
Caju		
Café		
Carambola		
Côco		
Figo		
Goiaba		
Graviola		
Ingá		
Jaboticaba		
Jambo		
Jaca		
Jenipapo		
Laranja		
Limão		
Mamão		
Manga		
Maracujá		
Melancia		
Melão		
Pinha		
Pitanga		
Pitomba		
Sapoti		
Serigüela		
Tamarindo		
Umbu		
<b>TOTAL</b>		

É importante destacar que a concepção da função social da escola, nesse projeto, está articulada à nova tendência que trata a escola a partir de uma

articulação orgânica com a realidade onde a mesma está inserida. No caso específico de Vicência, isso era entendido como a necessidade de realizar o trabalho pedagógico articulado com os elementos sócio-econômicos e culturais, constitutivos do ambiente rural, buscando através da construção e sistematização de saberes escolares vinculados aos conhecimentos e saberes do meio rural. Nesse sentido, aspectos como o manejo do solo, a criação de animais, entre outros, passaram a fazer parte da vida da escola.

Para isso, os espaços educacionais deveriam transcender o espaço físico da escola e os professores passam a ser, também, os alunos, pais, pessoas da comunidade que também detenham conhecimentos importantes para a formação daqueles alunos.

Sendo assim, o conhecimento passa a ser entendido como algo em permanente processo de construção, resultado de pesquisas, utilizadas como ferramenta para se alcançar objetivos e não como fim em si mesmas.

A análise comparativa entre os documentos do Governo Federal que traçam as diretrizes nacionais para o Programa e aquele produzido pela Secretaria de Educação de Vicência revela que os mesmos apresentam enfoques bastante diferenciados, como poderemos ver no quadro, a seguir:

## QUADRO 2

### Análise comparativa entre a proposta do governo federal e a proposta de Vicência para o PETI

	Diretrizes nacionais do PETI (Governo Federal) (1)	Diretrizes do PETI em Vicência
Responsável pela formulação	Ministério da Previdência e Assistência Social-Secretaria de Assistência Social	Secretaria Municipal de Educação de Vicência
Data de publicação	Outubro de 1997	Novembro de 2000
Objetivos Gerais	Apoiar e fomentar iniciativas governamentais e não- governamentais em áreas de risco social, no processo de erradicação do trabalho infantil, visando a proteger, do trabalho, a criança e o adolescente da zona rural.	Tornar a escola o principal parceiro do PETI, redefinindo a escola como centro de produção de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento local sustentável.
Objetivos Específicos	<p><b>Garantir</b> a erradicação do trabalho infantil através da concessão de uma bolsa, possibilitando o acesso, a permanência e o sucesso na escola, de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos;</p> <p><b>Proporcionar</b> apoio e orientação às famílias beneficiadas pelo Programa;</p> <p><b>Estimular</b> mudanças de hábitos, atitudes e melhoria na qualidade de vida das famílias, envolvendo-as numa estreita relação com a escola e a comunidade;</p> <p><b>Fomentar</b> e incentivar a ampliação do universo de conhecimento da criança e do adolescente por meio de atividades culturais, esportivas e de lazer, no período complementar ao da jornada do ensino regular (segundo turno)</p>	<p><b>Resgatar</b> a auto-estima das crianças das escolas rurais;</p> <p><b>Redefinir</b> a proposta curricular das escolas rurais;</p> <p><b>Elaborar</b> projetos pedagógicos para uma jornada escolar de tempo integral;</p> <p><b>Estimular</b> as potencialidades e a criatividade das crianças, através de atividades diversificadas;</p> <p><b>Fortalecer</b> o desenvolvimento local;</p> <p><b>Recuperar</b> e construir a história das comunidades e do município, através da realização de censos no aspecto social, cultural, ambiental e agropecuário;</p> <p><b>Sensibilizar</b> as autoridades em relação ao papel da escola rural;</p> <p><b>Integrar</b> o saber empírico e científico nas atividades produtivas;</p> <p><b>Criar</b> uma política pública que atenda aos anseios da comunidade rural;</p> <p><b>Provocar</b> as famílias rurais para buscarem alternativas para os problemas das suas comunidades;</p> <p><b>Integrar</b> a escola com a comunidade;</p> <p><b>Reduzir</b> os índices de abandono e reprovação;</p> <p><b>Estimular</b> o plantio e a criação de animais, melhorando a renda familiar;</p> <p><b>Estimular</b> a organização das comunidades rurais;</p> <p><b>Fortalecer</b> as unidades produtivas;</p> <p><b>Promover</b> capacitações específicas para as comunidades;</p> <p><b>Formar</b> espírito empreendedor nos pais e alunos das escolas rurais.</p>

Fontes documentais: (1) Diretrizes para Implementação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Governo Federal) e (2) Projeto: Escolas Rurais Construindo o Desenvolvimento Local (Vicência).

O Quadro 2 evidencia que o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil tomou em Vicência uma nova configuração, articulando-se, de forma original, ao contexto do município, além de evidenciar um projeto político decorrente da forma como se estrutura o poder local naquela cidade.

Nesse sentido, a análise do documento revela que o Programa foi direcionado para promover ações voltadas para os aspectos políticos, econômicos e sociais de Vicência.

A questão do desenvolvimento econômico do município é colocada como uma necessidade premente, e afirma-se que o Programa chega ao município num momento de extrema dificuldade econômica e se apresenta como uma possibilidade real de aproveitamento de recursos federais para tentar reverter a situação. Dessa forma, as repercussões do Programa sobre a organização da educação municipal parecem ter sido bastante significativos. Nesse sentido, propõe-se uma nova forma de tratar o conhecimento a ser trabalhado na escola, que possa ser visto a partir de sua articulação com as atividades produtivas do município, buscando criar elos de aproximação entre o conhecimento escolar e o conhecimento empírico da vida cotidiana das pessoas que vivem na zona rural.

A seguir, buscaremos confrontar a discussão feita com base no que afirmam os documentos oficiais com o discurso dos gestores do município, responsáveis pela implementação do Programa, bem como de representantes dos Sindicatos de Professores e de Trabalhadores Rurais.

#### **4.3 – Análise das entrevistas**

A análise das entrevistas foi construída a partir de três eixos temáticos, que, por sua vez, foram divididos em subitens, cujos resultados apresentamos a seguir.

#### 4.3.1 – O processo de implantação do PETI no município

Nas análises realizadas, tendo como referência o eixo temático indicado acima, foram considerados os seguintes aspectos: **elementos da conjuntura anterior à implantação do Programa, articulação entre as Secretarias responsáveis pelo Programa e participação dos sujeitos envolvidos no processo.**

Ao analisarmos questões relativas à **conjuntura do município no período anterior ao PETI**, tomamos como referência o ano de 1997, pois, esse foi o ano em que se iniciou a atual gestão. Na ótica dos **gestores**, esse é apontado como o ano em que começou a se reestruturar a educação do município, como nos informam as falas abaixo:

*“Veja, o município de Vicência, em 97, se encontrava numa das piores crises vivenciadas na história. Vicência tem duas usinas de Açúcar: Calda das Laranjeiras e a Usina de Barra; só, que a Usina de Barra estava fechada há um ano. Com esse fechamento, gerou uma ordem de 5.000 desempregos para uma cidade de 25.000 habitantes. E a prefeitura estava saindo de uma administração caótica, três meses de salários atrasados, mais o décimo terceiro. (...) Auto-estima: zero. As pessoas querendo ir embora; era uma cidade feia, suja, com muito lixo. E veja a situação da Educação: era algumas mães chorando, pedindo e dizendo que ia tirar o filho da escola pública, porque a escola tinha muitas greves, inclusive, uma escola, que é a maior da rede municipal, terminou o ano letivo de 96 em janeiro de 97, por causa da greve dos professores, que estavam sem salários. Muitas escolas rurais estavam no limite de fechar e muitas das urbanas também. (...) escolas grandes, mesmo; todas as salas de aula da noite, fechadas, e, durante o dia, tinha algumas fechadas, também.*

*Então, tinham escolas com professores desesperados, achando que não ia ter aonde ensinar. Diretores de escola vieram me procurar, também, tanto urbana, quanto rural” (G3).*

Essas informações são importantes para a nossa análise e ilustram o contexto pelo qual o município vinha passando. Segundo a gestora entrevistada, a situação indicava a necessidade de medidas para a reestruturação econômica do município, pois, esse já não dava conta das necessidades da população. A educação como uma parte desse contexto estava tão desestruturada quanto a economia do município. Resgatar as condições necessárias para que o município se reerguesse exigiria recursos financeiros e, principalmente, a mobilização das pessoas para que voltassem a acreditar nas mudanças. Afirmava-se, assim, como necessidade primeira, a reconquista da auto-estima dessas pessoas e, em seguida, a captação de recursos para que o dinheiro circulasse no município e impulsionasse o desenvolvimento econômico.

O depoimento de G2 corrobora com as afirmações anteriores:

*“(...) Em 96, quando a prefeita foi eleita, o município se encontrava com três meses de salário atrasado, décimo terceiro; o comércio, altamente desmotivado; muita gente indo embora da cidade; auto-estima em baixa (G2).*

Ao ser questionada sobre o assunto, a G1 enfatizou muito mais as possíveis melhorias ocorridas após a implantação do PETI, mostrando como o dinheiro, advindo das bolsas, trouxe resultados positivos para o desenvolvimento econômico do município.

*“... houve um acréscimo no volume do dinheiro que foi colocado no município, que gerou um tipo de riqueza, um tipo de movimento financeiro. O comércio começou a gerar mais recursos. As mães, do PETI, começaram a ter mais dinheiro. Então, a relação da família*

*mudou, porque elas puderam melhorar algumas coisas como: móveis, materiais para crianças e a própria concepção da educação. Com o projeto, houve uma inserção da família na escola e a escola, também, se abriu para esse contexto social e inseriu a família a discutir mais os problemas da família. Então, houve, também, o PETI. Ele foi uma condição que a gente teve para fazer uma profecia para educação rural, porque ele deu condição, deu uma renda fixa para a família. A criança passava o dia na escola e tinha um dinheiro que circulava no município. Então, todos esses fatores, eles geram mudanças e geram riquezas. Ninguém ficou rico com o PETI, mas, mudou a questão social, as questões de vida, da relação humana. Por exemplo, houve um empoderamento das Mulheres, porque elas tinham um dinheiro, que elas podiam decidir isso ou aquilo” (G1).*

Uma informação que é muito importante nesse depoimento e que, apesar de não ser objeto de nossa análise, merece destaque e um aprofundamento posterior, refere-se à questão de gênero, pois, o que se verifica, segundo os depoimentos dos sujeitos entrevistados, é que, quando se oferecem recursos às mães, criam-se condições que alteram, profundamente, as relações de poder nas famílias. Sendo o dinheiro das bolsas repassado para as mães, elas passam a assumir um certo poder na estrutura familiar, gerando, muitas vezes, conflitos, separações, maior respeito por parte dos homens, etc.

Um outro aspecto a destacar, quanto à situação do município antes e depois da implantação do PETI, refere-se ao problema do êxodo rural. Nesse sentido, alguns depoimentos afirmam que houve a diminuição do êxodo rural e a elevação da auto-estima foi desenvolvida, a partir da política que foi dimensionada pelos gestores do município, aproveitando os recursos das bolsas que vinham do Governo Federal.

*“... Então o PETI proporcionou isso pra gente, para que o êxodo rural diminuísse bastante. Esse foi o 1º impacto do PETI; depois, essa questão da auto-estima; depois, do dinheiro do PETI; a idéia dinheiro faz dinheiro. Então, as mães, no sistema de encontros mensais que iniciamos” (G4).*

Os entrevistados afirmam que se a educação tivesse sido trabalhada isoladamente o resultado não teria sido tão rico, principalmente porque estamos falando de um município que sobrevivia, basicamente, do plantio da cana de açúcar e que este estava falido, com 25% da população desempregada e com elevados índices de êxodo rural. Afirmam, ainda, que as pessoas não viam nenhuma utilidade na escolarização, principalmente no trabalho da escola rural; os adultos, em sua maioria, 48,1% da população acima de 15 anos, segundo dados do Plano Municipal de Educação 1997-2000, eram analfabetos e as crianças ajudavam a família no trabalho; quando tinha trabalho. Além disso, o fato das constantes greves devido a falta de pagamento dos professores ia agravando a situação da educação no município.

O grupo que assumiu o poder local, naquele momento, afirmava a preocupação de tentar gerar renda com os recursos provindos das bolsas, exatamente por considerarem que o programa constitui-se em uma iniciativa com caráter temporário, que tende a se extinguir.

Ao tratarmos com os **participantes dos sindicatos** sobre a conjuntura do município no período anterior à implantação do PETI, pudemos constatar que os mesmos destacam aspectos que se aproximam da visão dos gestores, como podemos perceber nas falas a seguir:

*“...a maioria hoje estão na cana; é uma situação muito crítica. Eu tenho visto trabalhadores rurais, um número pequeno no campo, porque, se nós, trabalhadores rurais, garantirmos nosso direito de*

*terra lá no campo... Eu acho que apenas um pequeno número no campo, porque a maioria deles estão na cidade, sendo explorados” (STR2).*

Aprofundando a discussão sobre o processo de implantação do PETI no município, no que se refere à **articulação entre as Secretarias**, verificamos entre os gestores um discurso consensual em que se afirma que a articulação entre as Secretarias se deu de maneira harmoniosa, como podemos observar nas falas a seguir:

*“Aqui foi fácil, pelo seguinte, porque, antes de assumirmos essa gestão, nós já fizemos alguns processos de algumas dinâmicas pra trabalhar essa questão. Daí, dessa qualidade, já começou a trabalhar integrado. Desde o início foi uma coisa muito presente, como determinação política da gestora maior, que é a prefeita, de que a gente ia trabalhar integrada. Além disso tudo, nós nos conhecíamos, já tínhamos afinidade pessoal e política, lógico. Até afinidade técnica, de conceitos” (G2).*

*“No início, a gente até sugeria sobre os recursos financeiros. Depois, eu fiquei pensando que não deveria, até porque existia o FUNDEF... Vocês pagam e a gente fica discutindo; aí a gente planeja junto. Nunca teve, assim, pode até parecer incrível, porque a gente sabe muita história por aí. Mas, nunca houve nenhum confronto de o PETI é meu; o PETI é teu; isso é meu; saí daí. Aqui, já tinha um trabalho de integração. Dr.<sup>a</sup> Eva trabalhou antes de assumir a prefeitura, todo trabalho de integração dos secretários, reuniões semanais e, também, essa história de trabalhos conjuntos; para a gente não existe nenhuma barreira, até porque existem muitos lugares que cada*

*secretário quer ser candidato a alguma coisa, quer ser estrela. Aqui, a estrela maior é Vicência. Então, estamos no início. Eu, Maria de Lourdes, Dr.<sup>a</sup> Eva, os outros secretários íamos para escola fazer reuniões com as famílias, explicar o que era o PETI, como ia ser o trabalho e todo mundo junto. Hoje, a assistente social vai lá, faz o trabalho com a família; a gente vai lá, faz o trabalho com eles. Ontem foi o encerramento com a assistência social e educação, juntos. Não existe separação; qual a dificuldade? O PETI aqui é a área proibida? Não. O PETI não é só de educação, mas, é da saúde, da administração, de todo mundo. Não existe nenhum tipo de separação”* (G1).

As respostas das Secretárias de Ação Social e de Educação, respectivamente, revelam coerência entre os discursos. A terceira gestora entrevistada endossou o que havia sido dito pelas outras gestoras. Observamos, portanto, que os discursos das gestoras foram bastante coerentes entre eles, chegando, em alguns momentos, a serem repetitivos.

Essa articulação que existe entre as Secretarias aparece como uma das prováveis explicações para a direção diferenciada que o Programa teve no município. Pois, como já afirmamos, anteriormente, o distanciamento entre essas duas Secretarias na condução do Programa nos municípios, que, geralmente, fica a cargo das Secretarias de Assistência Social, tende a levar o Programa a assumir um caráter puramente assistencial. As atividades educativas desenvolvidas nessa perspectiva se direcionam no sentido de atividades recreativas ou, puramente, de “reforço escolar”. Em Vicência, essa articulação é um traço marcante. Além disso, cabe à educação formular uma política que articule o trabalho das escolas ao desenvolvimento local, aspecto que revela um

impacto significativo para a formulação da política educacional do município, no período, aspecto que trataremos com mais detalhes no item a seguir.

Os representantes dos Sindicatos não foram questionados sobre o assunto, pela especificidade da temática

Quando tratamos da **participação dos sujeitos no processo de Implantação do PETI, no município**, observamos que esse foi o ponto que desencadeou as maiores críticas entre os entrevistados. Nesse momento, inclusive, evidencia-se uma certa contradição no discurso dos representantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, pois, enquanto um afirmou ter ficado ressentido por não ter sido convidado para participar do processo de implantação do PETI e por não ter sido aberta a eles a possibilidade de opinar, no sentido de avaliar o programa, o outro afirmou ter participado, e ainda estar participando, do processo, e tece muitos elogios ao Programa e à atual gestão do município, o que nos parece revelador de confrontos políticos internos ao próprio Sindicato, como podemos observar nas respostas abaixo:

*“Não tem o direito de avaliar. Agora, como eu falei, anteriormente, que eu não faço parte de nada aqui. Até porque, aqui, tem o Secretário e o Tesoureiro que, no dia dos pagamentos, vão pra lá. É quando nós nos reunimos. Eles vão também, participam, só que não há repasse disso para as minhas mãos. Eu acho que qualquer assunto que venha caber aos trabalhadores é para os trabalhadores, não ao trabalhador. Então, qualquer documento que vem aqui, diretamente, vem para o Sindicato. Então, os dirigentes é quem vão avaliar e quem vai apontar qual é a pessoas que vai participar, porque se vem diretamente para mim, eu sou o presidente, eu não posso ir, eu tenho que mandar algum representante. Eu não admito que esse documento, ele venha destinado. Eu entendo que isso é uma*

*discriminação. O órgão é o sindicato, as pessoas são os diretores. Representante é o que organiza, que discute as questões, que realiza algo para os trabalhadores, que denuncia e vê aquilo que está errado e que informa: aquilo não está certo. É diretamente o órgão que vai ter que pagar ou, então, tem que ser o presidente?” (STR1).*

*“Primeiro, eu faço parte; eu vou; eu vi sair a documentação dos companheiros, da mãe que se inscreveu no PETI; sou eu que levo para a Comissão do PETI. A relação é feita pela Secretaria de Educação. Eu acompanho tudo que ela faz; ela passa pelo Sindicato, a fiscalização, principalmente da merenda. Eu não vou entrar nessa parte aí, porque não é hora, mas, é uma coisa muito bonita” (STR2).*

No que se refere ao conflito interno do Sindicato. que, em certa medida, determina a direção das respostas dadas, é importante destacar que havia ocorrido, na semana anterior à entrevista, uma eleição para o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Nesse momento, o antigo Secretário, representado em nossa pesquisa como STR2, havia sido eleito e estava acontecendo uma campanha para impugnar as eleições, alegando-se uma certa manipulação política para esse resultado. Ao ser questionado a respeito do PETI, o anterior Presidente do Sindicato denuncia:

*“Olhe! Eu não tenho, assim, muito detalhe sobre esse setor, porque, aqui em Vicência, esse PETI gera de uma maneira que, tem momento que eu acho que não pode, eu chego a dizer até que é crime, pois, pessoas usam o PETI como instrumento de politicagem. A política existe, agora a politicagem tem que se afastar do meio do povo brasileiro, porque é um mal que tá trazendo para o nosso país, essa tal de politicagem e isso, aqui em Vicência, roda. Agora,*

*recentemente, aconteceu, na eleição do Sindicato, que o Sindicato tem sua parcela sobre a educação e sobre o trabalho infantil, o Sindicato e o movimento sindical tem sua parcela de contribuição, a gente sabe disso através da sua constituição nacional, mas, eu não me sinto bem, quando eu vejo uma pessoa fazendo política com a situação de miséria do nosso irmão. Quanto ao PETI, ele foi falado muito, agora, na eleição do Sindicato, pois, pessoas que assinam o cheque no dia do pagamento, da própria prefeitura, que chegava até dizer para as esposas, aos trabalhadores, as mães daquelas crianças, que recebia o dinheiro do PETI, que teria que votar no candidato "A", porque se não votasse nele o PETI se acabava. Então, eu senti que isso, isso não é uma forma de ajuda, é uma forma de atrapalhar. Porque o que é que tem a ver uma eleição com o PETI? O PETI não é a arma minha, nem de ninguém. O PETI é uma luta de todos, principalmente de um órgão Federal e que na TV passa, aí, todas as noites quanto o PETI é falado. Agora, porque eu sou candidato, aí, eu vou usar o PETI! Digo: Olhe, Dona Maria! é pra votar na chapa de seu fulano, porque se ele não for eleito você não recebe o PETI. Eu achei absurdo isso. Eu entendo que o eleitor pra votar lá ou cá, lá na política partidária e cá na política sindical, ele tem que ficar à vontade, ele tem que escolher o melhor candidato pra governar o destino da entidade; não é preciso ficar pressionando ele e oprimindo ele, e humilhando e exigindo dele; fazendo do eleitor, burro; eu não admito esse tipo de coisa que acontece, principalmente, aqui em Vicência" (STR1).*

Essa é uma denúncia muito séria, que revela aspectos importantes do referencial normativo da cultura política brasileira, e que, mesmo não cabendo discutir o seu mérito neste trabalho, é importante refletir sobre ela. Indica,

portanto, a luta por espaço político dentro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, ficando difícil avaliar até que ponto se trata de denúncia verdadeira ou de tentativa de desmoralizar o processo eleitoral em função de interesses não contemplados.

A representante do **Sindicato dos Professores** também argumenta não ter participado do processo:

*“Olha, eu não participei de nada. Não fui chamada. Quando a gente soube já havia esse projeto do PETI. Claro que a gente sabe porque é divulgada e é impossível, eu como dirigente sindical não saber da existência do PETI. Agora, o PETI aqui de Vicência não participei de nada, não”* (SP).

Quando se questionou a existência de abertura, atualmente, para que ela avaliasse o Programa, sua resposta foi categórica: *“Não!”*

As falas dos representantes dos sindicatos materializam duas posições que se distinguem: um, afirmando que participa e outro, que não participa. De um lado, uma contradição interna no discurso dos representantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, e de outro, a crítica da representante do Sindicato dos Professores, que afirma não ter participado da implantação do Programa no município. Isso pode indicar, nesse último caso, a falta de diálogo e participação do Sindicato nos processos decisórios sobre a educação municipal, o que é de se estranhar, uma vez que representantes da Secretaria de Educação informam existirem diversos canais institucionais de participação, como: conferências municipais, fóruns de debates, etc.

Na visão dos **gestores**, esse processo de envolvimento na implantação e avaliação do Programa fica mais fácil de ser analisado uma vez que são os próprios gestores que conduzem o processo. Contudo, o que destacamos, aqui, é a participação específica de cada Secretaria envolvida no processo de

implementação.

Nesse sentido, as falas apresentadas a seguir são representativas da forma como cada Secretaria participou do processo.

*“É complementar a atribuição da Secretaria de Educação e a questão da proposta pedagógica, porque quando o PETI chegou a Vicência (...) a gente sabia do PETI, lá nos outros 13 municípios. O PETI vai acontecer na escola, é jornada ampliada, que a gente nem usa esse tipo de jornada. Ele passa o dia inteiro na escola, isso é educação integral, ele tem que ter educação integral, a gente tem que pensar na formação integral da criança, e naquela época era muito o enfoque: era pra brincar. Eu digo, ele pode até aprender brincando, mas, o principal objetivo não é a brincadeira. Não é brincar por brincar, sem nenhuma articulação, mas, que o horário que chama horário de ampliação, jornada ampliada, ele serve para a gente ter uma formação melhor da criança. Então, a educação ficou, justamente, com essa atribuição, da proposta pedagógica da escola” (G1).*

No discurso da coordenadora do PETI, no município, essa atribuição é reforçada:

*“Bem, a coordenação do PETI (...), inicialmente, (...) era para rever a questão administrativa, de entrada e saída de crianças do PETI, mas, quando o PETI veio pra cá, a gente fez o seguinte: (...) em vez de ter uma coordenação municipal, que cuidasse da parte administrativa, essa questão burocrática e cuidasse do todo do PETI, (...) a assistência social cuida da parte mais administrativa. Ela tem um coordenador, que cuida da parte administrativa (...). Então, o monitor... Tem um coordenador do PETI, na assistência social, que cuida da questão burocrática: saída da criança, entrada de criança.*

*(...). Assumimos, por dois anos, o trabalho diretamente com famílias, mas, aí, nós vimos que estava uma sobrecarga pra gente. Foi quando a coordenação do PETI viu mais um monitor pra trabalhar na assistência social, pra fazer um trabalho direcionado com as famílias, (...). Aí, ficou com a assistência social, e eu coordeno a parte pedagógica do PETI, que é mais as ações pedagógicas com a coordenação, com mais três coordenadores” (G3).*

As falas das gestoras, indicadas acima, revelam que, apesar do trabalho estar sendo desenvolvido de forma integrada, existem atribuições bem definidas para cada setor.

#### **4.3.2 – O lugar da escola de tempo integral no projeto educacional de Vicência, a partir do PETI**

Nas análises realizadas, tendo como referência o eixo temático indicado acima, foram considerados os seguintes aspectos: a concepção dos sujeitos sobre a função social da escola, escola de tempo integral e a política educacional do município, anterior e posterior ao PETI.

Apesar de entender que a educação é um processo amplo que se dá em meios diversos e a partir de formas também diversas, em nosso trabalho priorizamos o processo formal da educação, através da escolarização. Para buscar compreender os objetivos delineados na política educacional do município, buscamos avançar num questionamento que se torna fundamental e que é anterior à formulação das políticas. Trata-se de tentar entender, a partir da ótica dos sujeitos, qual o papel da escolarização na vida dos cidadãos; qual a função social da escola, pois, muitas vezes, se executa a escolarização formal sem a menor preocupação sobre qual a importância da escola para a vida das pessoas ou para que ela serve.

Considerando esse questionamento necessário para pensar as diretrizes

definidas para a educação do município, os gestores entrevistados afirmaram que

*“... a função social da escola é inserir a criança dentro do contexto social e que ela tenha competência, nesse contexto social, de mudar, de interferir dentro dele. Agora, a função social da escola seria a inserção social do educando” (G1).*

Ainda na ótica dos gestores, encontramos a seguinte afirmação:

*“Eu participei de muitas dessas discussões para compreender melhor o papel da escola como um todo. Foi quando eu comecei, na minha visão limitada (porque eu sou de saúde), vendo que a escola não estava cumprindo bem o seu papel, que era o espaço da construção dos saberes” (G3).*

O interessante a destacar nesse discurso é que a educação é questionada enquanto mero espaço de repasse de conhecimentos, afirmando-se como um espaço de construção de saberes. Essa concepção da função social da escola se materializa quando analisamos a metodologia do trabalho pedagógico realizado nas escolas, que prioriza a realização de pesquisa sobre a vida real existente dentro e fora da escola, através dos censos: populacional, agropecuário e ambiental.

Ao ser questionada sobre o assunto, a G4 responde:

*“Ela tem uma função social de intervir, de interagir na sociedade; não só de levar as suas interações, mas, de respeitar as interações da comunidade, ou seja, fazendo existir uma relação construtiva e interativa. Então, esse laço escola – comunidade só fez a gente perceber que a escola é bem mais que se pensa; bem maior do que já foi definido, que só era quatro paredes com quadro, giz e cadeiras da escola, e professores e alunos. Mas, os professores, doutores de*

*saberes, também estavam fora dos muros da escola. E essa foi a maior experiência para a gente; foi perceber que tínhamos professores na escola e, também, tínhamos professores e doutores fora da escola e que eles estavam fora da escola sem ser percebido pela escola, e que a imagem que a comunidade tinha, na verdade, existiam doutores dentro da escola e, portanto, não poderia ver essa interligação, porque um achava que estava distante porque era dono e o outro achava que era dono, também”.*

Como pudemos observar, todas as gestoras entrevistadas consideram a educação como relevante e atribuem a ela o papel de construtora ou, pelo menos, facilitadora da formação de um cidadão, apesar de considerarem que a escola não tem conseguido cumprir sua função como deveria. As respostas das gestoras se mostraram coerentes com as informações coletadas nos documentos do município sobre a educação, principalmente por utilizarem sempre, como emblema, que a educação é o “*carro chefe do município*”, ou seja, é a protagonista principal, que, segundo o discurso dos próprios gestores, seria capaz de impulsionar o município para frente.

Na perspectiva dos representantes do **Sindicato de Trabalhadores Rurais e do Sindicato dos Professores**, a importância da escola é reconhecida, ao afirmarem que cabe à escola “*educar as crianças*” (STR1).

Apesar de não responder diretamente à questão proposta na entrevista, observamos que os representantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais destacam a relevância da escola, principalmente quando buscam apontar os “*avanços na melhoria do atendimento das escolas*”, o que pode ser evidenciado na fala a seguir:

*“(...) eu, como representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, vejo na escola, em Vicência, um grande avanço. Por exemplo: o*

*engenho onde eu moro, há 23 anos, a gente vê hoje, lá, as salas de aula e ônibus levando o trabalhador. Por mais humilde que ele seja, ele está na escola, em Vicência. É por isso que eu digo que Vicência, hoje, como uma das melhores cidades em ensino, eu vejo nisso uma luz em Vicência” (STR2).*

A esse respeito a representante do Sindicato dos Professores afirma:

*“A função da escola é formar cidadãos conscientes, capazes de interagir no meio social. Como é uma questão a nível social, não se tem um resultado muito positivo. A gente nota, na própria estatística, e o ensino do Brasil não vai muito bem das pernas, mas, aqui, em Vicência, eles têm feito uma divulgação muito grande. Maior do que realmente é” (SP).*

No discurso da representante do Sindicato dos Professores aparece uma crítica contundente à condução da educação no município, afirmando que ele não tem divulgado os dados corretamente. Ainda, na fala da representante dos professores, observamos, também, um certo pessimismo em relação ao cumprimento da função social da educação.

Ao ser questionado ao grupo das gestoras a respeito da existência de **um projeto educacional no município, anterior a implantação do PETI**, afirmou-se que:

*“Para o município, a gente já tinha uma proposta. Ela foi implantada em 1998. A gente iniciou em 1997. A gente já tinha um plano de educação formulado, aprovado em conferência. A gente tinha toda uma perspectiva; a gente tinha uma proposta para a escola rural; a gente já tinha toda uma concepção de que a escola rural não deveria... Inclusive, até 1997, a escola era chamada escola isolada. A gente já quebrou o tabu, dizendo escola rural. Começamos a trabalhar*

*a concepção da escola rural; só que a gente tinha esse problema que era criança que se evadia demais; a gente tinha escola praticamente fechando porque não tinha aluno. Os pais saindo da área rural; quando estava lá não estudava, ou, quando estudava, na metade do ano saía. Então, a gente tinha uma dificuldade: teria que ter um aporte financeiro pra família, pra se conseguir fazer um trabalho de educação na área rural e o PETI caiu como luva naquilo que a gente queria” (G1).*

Apesar de se configurar na fala anterior a intenção de realizar um trabalho diferenciado com a escola rural, ela era inviabilizada em função das condições objetivas vividas por esse espaço social em função da crise sócio-econômica pela qual passava o município, inclusive já sinalizada em falas anteriores. Assim, percebe-se que antes do PETI não havia uma política educacional bem definida e, segundo uma das gestoras entrevistadas, não havia diferença entre a escola rural e a urbana, o que pode ser verificado na fala a seguir:

*“Inclusive, essa foi a maior angústia, porque, anteriormente, existia uma proposta única pra urbana e pra rural, e que essa política educacional, ela era definida e levada em consideração em contexto geral. Ela não tinha situações específicas, nem objetivos específicos rurais ou urbanos. Então, a partir daí, na época, tivemos a felicidade, também, da Secretária ser coordenadora, e coordenadora de apoio; que a gente via essa angústia na gestão anterior. Então, isso fez com que a gente quisesse já mudar, e, daí, então, em 97, ela assumiu o cargo de Secretária, e como ela já tinha essa angústia e essa necessidade de mudança só veio a somar; e ela aconteceu, de fato, aí. Foi quando foi tratada uma política específica educacional e uma parte específica para a educação rural” (G4).*

Já o grupo dos sindicatos ao serem questionados sobre a existência de uma política educacional antes do PETI, afirmam.

*“Antes do PETI já existia, no mandato da prefeita antiga, porque eu sou bem claro, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais só veio ter acesso à escola depois do mandato dessa prefeita, que está aí, pois, a gente não tinha como fazer nenhuma reunião na sala de aula, não. O Sindicato era conhecido na educação como agitadores, não como parceiros das escolas; não era” (STR2).*

É interessante destacar que, enquanto esse representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais destaca a participação do Sindicato nas decisões tomadas sobre e na escola durante a gestão atual, o outro representante, ao ser questionado sobre o assunto, confunde o PETI com outro programa do Governo Federal, o *“Programa Bolsa Escola”*, afirmando que, na sua época, o processo de escolarização tinha que ser pago, fugindo, assim, de uma resposta mais objetiva. Talvez isso tenha se dado pelo não conhecimento da realidade do Programa.

Já a representante do Sindicato dos Professores dá respostas que expressam um certo desconhecimento sobre esse assunto: *“Acho que não; uma política diferenciada, não. Acho que não. E se havia, não é do meu conhecimento” (SP).*

É importante ressaltar a constatação de que representantes dos dois Sindicatos que participaram das entrevistas, que poderiam retratar uma articulação entre os gestores e os segmentos envolvidos diretamente no processo de educação do município (pais e professores), mostrem desconhecimento sobre o direcionamento que o município vem dando para sua educação, principalmente se considerarmos o discurso das gestoras de que a *“educação se constitui no carro chefe do município”*.

Ao tratarmos da **concepção de “escola de tempo integral”** o **grupo dos gestores** apresentou o seguinte discurso:

*“Nós estamos, agora, questionando, faz uns três meses, a questão da Jornada Integral. Particularmente, eu acho que existe diferença entre o ensino regular, que a gente chama de ensino de 4 horas, pro ensino de jornada ampliada, porque dá a entender que a jornada ampliada são ações complementares à escola. Não dá pra entender que o menino está sendo contemplado com 8 horas diárias de ação pedagógica, se bem que ela favorece os seus conhecimentos, mas, na questão pedagógica, se vendo como ação pedagógica informativa do aluno, ela está mais como uma ação complementar do que uma formação integral. Então, quando a gente fala de escola integral, a gente fala de formação integral do aluno, que é como se quebrasse as 4 e a gente só visse 8; se quebrasse essa linha que tem entre 4 e 4 e veremos só 8 horas, seria o horário integral para os alunos; e a gente tá construído essa concepção. Nós estamos até lendo, discutindo a questão do horário integral de CIEP, que é do Rio de Janeiro, também, que tem coisas interessantes, mas, tem coisas que são questionadas” (G4).*

Essa resposta mostra que o município vem considerando a temática da escola de tempo integral como um problema importante a ser tratado no processo de organização de suas escolas. Isso demonstra a preocupação com o aprofundamento da discussão sobre uma escola de qualidade, mesmo que seja no nível do discurso, principalmente se considerarmos que outros municípios nem cogitam a necessidade de integrar a jornada regular à ampliada quanto mais articulá-la na perspectiva de um ensino integral. As falas a seguir evidenciam essa preocupação:

*“É como eu coloquei, desde o princípio a gente pensou no PETI como escola integral, inclusive eu já discuti muito isso e acho que os colegas da gente têm tantas lutas na educação, que a gente ainda não partiu pra isso, mas, tudo já dá essa indicação; mas, quando o PETI chegou, aqui, a gente já viu ele como horário integral. A gente não viu o PETI como jornada ampliada. Então, o que eu vejo, de horário integral, é que o PETI dá o suporte à família. Ele tem uma per capita por aluno, para o município dar um apoio... Já é possível, hoje, o PETI fazer horário integral. Agora, a continuidade disso, já que o PETI é um programa? Era a gente aproveitar a força do Programa pra discutir com o Ministério da Educação o horário integral, porque se o Ministério da Educação e o da Assistência juntassem todos os recursos de todas as escolas do PETI, dava pra gente dar continuidade a isso. Só que ficou cada um criando projeto diferente, cada um dando migalha” (G1).*

Nessa fala vislumbra-se um aspecto fundamental para a discussão sobre o PETI e que está relacionado ao seu caráter provisório, bem como a necessidade de se pensar em soluções para melhorar a qualidade do ensino, a partir da consolidação de políticas públicas eficazes.

No que se refere à perspectiva dos **representantes dos Sindicatos**, as respostas enfatizaram mais as melhorias que a escola de tempo integral poderia trazer, como podemos verificar nas falas a seguir:

*“... eu acho que as crianças, na jornada ampliada, tiveram mais aprendizado. A criança ficou com mais disposição. É uma coisa que a gente tem visto. Eu, como representante, vejo, passo a passo, o ensino no PETI, com a participação da mãe que acompanha os seus filhos na sala de aula. A gente começa a ver isso como um grande*

*avanço, a participação da mãe na sala de aula. Eu posso falar do Conselho Escolar, mas, os companheiros, pelo engenho, têm contribuído muito com a Secretaria. Tenho sabido que se faz por lá até reunião com os pais; faz parte dos conselhos; isso tem contribuído muito” (STR2).*

O representante do Sindicato afirma, assim, a contribuição da jornada ampliada para a aprendizagem dos alunos e acrescenta, como mais um fator que tem contribuído para a melhoria do ensino, a participação dos pais na escola. É importante ressaltar que esse tipo de participação se dá não especificamente por causa do tempo integral e, sim, por vontade política do município. O outro representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais também reconhece a contribuição do Programa para a formação dos alunos, porém, afirma temer que eles não aproveitem a oportunidade para melhorar as condições da cidade e retenham o conhecimento só para eles mesmos.

*“Meu medo de achar é que, quanto mais a sala de aula se amplia mais os alunos se sentem mais à vontade e se sente bem e aprende mais. Na medida que existe pessoa capacitada, que quer capacitar, é bom pra todo mundo. Agora, é ruim quando eu sou capacitado só pra mim e não sei distribuir pra ninguém” (STR1).*

Quanto à concepção da representante do Sindicato dos Professores, essa se configura como uma avaliação bastante crítica, afirmando que:

*“Olha, eu sou meio enxerida e, de vez em quando, tou bisbilhotando junto aos professores e têm alguns que falam bem; outros, que dizem que não influenciam em nada. Se o aluno tem 4 horas ampliadas e isso não trouxe retorno, porque, quando esses professores questionam esses professores do PETI, então, eles dizem que o PETI é só para brincar com atividades diversificadas; não é atividade que*

*tem a ver com as aulas convencionais. Então, eles dizem que não sentem diferença depois que o aluno começou a participar desse Projeto” (SP).*

Esse aspecto da discussão foi o de maior relevância para o nosso estudo, pois, relata como os gestores e Sindicatos vêm pensando a educação e o problema da organização do tempo pedagógico no município. É interessante observar que, enquanto de um lado os gestores de Vicência e os representantes dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais destacam a importância da escola rural de tempo integral e apontam aspectos que evidenciam avanços no processo de aprendizagem dos alunos, por outro, o representante do Sindicato dos Professores faz uma forte crítica sobre o aproveitamento do tempo, no horário reservado ao PETI que, segundo ela, é mínimo, ou nenhum, inclusive destacando a crítica que alguns professores fazem aos professores que trabalham no PETI de que eles não contribuem para o processo de ensino dos conteúdos trabalhados no “ensino regular”, só realizando brincadeiras. Essa é uma afirmação que pode revelar a permanência dos conflitos, entre professores x monitores, encontrados desde o início da implantação do Programa, nos diversos municípios, bem como os resultados de uma proposta de uma escola integral, que, ainda, não foi consolidada. Vale, ainda, frisar que, em diversos momentos da entrevista, a representante do Sindicato dos Professores revelou que não estava muito por dentro das questões que envolviam o PETI, por não ter sido convidada para participar do processo de implantação do Programa e por não ser questionada para avaliar os seus resultados ou impactos nas escolas.

#### **4.3.3 – Avaliação das contribuições do PETI para a consolidação do projeto educacional do município.**

Neste eixo temático buscamos realizar com os sujeitos entrevistados uma avaliação sobre as contribuições que o Programa trouxe para a educação do

município, bem como sobre a sua relação com as diretrizes originais propostas pelo governo federal.

Quando se refere às **contribuições do Programa para a melhoria da educação do município**, o grupo das gestoras foi unânime em afirmar que aconteceram melhorias após a implantação do PETI, conforme as falas a seguir:

*“Eu acredito que a gente tem dados que confirmam isso. A evasão, teve escola que zerou; foi maravilhoso. A repetência, a gente já viu que melhorou, significativamente, e a própria expectativa do menino da área rural, que foram os beneficiados pelo PETI. Hoje, a gente tem outra participação, pela proposta da gente. Eles, hoje, têm o que a proposta da gente é vinculada ao desenvolvimento; o aluno, hoje, é protagonista; o pai é protagonista (...). A escola não tinha nenhuma importância na vida dela; a escola só fazia reprovar, expulsava no meio do ano e a escola não ensinava nada que eles queiram saber. O índice de analfabetismo que tinha era altíssimo; quer dizer, pais da escola rural voltaram a estudar. Teve escolas que estourou a turma de 40 pais estudando. Hoje estão fazendo suplência. Você vê: o aluno, hoje, ele reflete os problemas da sua realidade. É tanto, que a Usina daqui está totalmente angustiada porque o aluno está discutindo que a cana-de-açúcar acabou com a terra; o aluno está discutindo que a monocultura não é correto; tá discutindo que a agricultura familiar é o caminho. Então, a Usina está totalmente preocupada, porque a gente não tem a intenção de atacá-los, diretamente, mas, a discussão vai para outras definições sociais. Então, eles começam a se preocupar. A escola, hoje, no complemento da sua função social, refletindo a vida, partindo da reflexão sobre a vida do aluno para as possíveis mudanças” (G1).*

O discurso de uma outra gestora destaca a melhoria em outro sentido:

*“Uma das coisas que a prática pedagógica fez mudar é a questão do sentido do conceito de cidadania, pois, trabalhávamos muito mais, no entanto, não havia o exercício. Com um acréscimo no horário dessa vivência com o aluno fez com que tivéssemos mais o exercício da cidadania. Hoje, as crianças são mais desinibidas; hoje, eles sabem discutir sobre seus direitos, seus deveres; não só eles, mas, também, os pais; eles conseguem avaliar o ensino, que eu acho uma coisa interessante; eles fazem avaliações e fazem encontro de alunos; são várias oficinas, são os próprios alunos que estão dando as oficinas pra gente e, neste momento, eles estão avaliando a escola, porque, depois, eles sempre fazem a avaliação. Então, são coisas que antes se percebia, mas, era um número pequeno e, hoje, a gente vê que isso cresceu consideravelmente; isso fez com que eles aprendam mais” (G3).*

Outro aspecto destacado na fala das gestoras é o aspecto mais social, como podemos verificar:

*“... e o PETI fez uma coisa ótima: ele impediu que as pessoas viessem morar na rua; impediu a miséria na rua; e muita gente que morava na cidade voltou a morar na zona rural. A gente sabe que o atrativo principal foi o dinheiro. Então, não há dúvida, seja qual for o atrativo, o importante é que se resgata a agricultura e isso é importante para o nosso município” (G2).*

Além dos aspectos destacados acima, as falas das gestoras indicam vários outros, que consideram como elementos importantes para uma avaliação dos impactos do PETI no município, destacando entre eles:

a) Participação da Comunidade:

*“Só se fala em PETI. É também uma chamada para o desenvolvimento quando a gente discute os problemas locais; e, daí, que foi a possibilidade de formação dos conselhos, que está em organização, hoje cem por cento” (G4).*

b) Desenvolvimento Econômico:

*“Existe uma feira, que é chamada feira do PETI, e já bota o banquinho na feira do PETI. Então, a feira do PETI já é enorme; é uma feira que não existia no município, no comércio. O comércio, naquele dia, não fecha. Então, todo mundo, se você conversar com o dono da padaria, do mercadinho, da farmácia, todos os comerciantes dizem que eles dobram tudo” (G4).*

c) Projeto Pedagógico:

*“... toda escola tem o seu projeto político-pedagógico. Elas têm um dia que elas sentam para discutir sobre a questão pedagógica” (G4).*

d) Incentivo à Escolarização:

*“... eu acho que essa questão da educação, ele trouxe, além da questão democrática, trouxe outro aspecto que dá melhor qualidade ao professor, que, na questão da qualidade, ele gerou, também, uma convocação para as pessoas estudarem” (G4).*

Nos discursos acima citados observamos que são considerados, como elementos que trouxeram melhorias para o município: o aumento na circulação de dinheiro, que incrementou o comércio, que se encontrava em situação difícil frente à crise que vivia o município; a participação da comunidade nas decisões que envolvem a escola, que, segundo as gestoras entrevistadas, tem sido um

aspecto que, qualitativamente, tem repercutido, significativamente, na qualidade do ensino e no maior interesse da comunidade pela escola.

É bom lembrar que a tendência à democratização da gestão da educação não é algo específico de Vicência, mas, se configura como um movimento que se evidencia, tanto na ótica governamental quanto nos segmentos sociais organizados do setor educacional.

O que parece inovador em Vicência, no entanto, é a sua dinâmica; pelo menos, os dados coletados revelam isso, pois, o processo como se dá essa democratização indica a criação de canais institucionais que garantem a participação concreta dos pais em atividades relacionadas à vida escolar de seus filhos, além de articular a política educacional municipal ao projeto de desenvolvimento local, proposto para o município como um todo. Um exemplo disso é a oferta de cursos profissionalizantes do interesse das mães, que colaboram com as atividades realizadas no PETI, promovidos pela prefeitura.

Outro aspecto que revela a importância dada à educação no projeto governamental do grupo local de poder é o estímulo dado aos professores para sua qualificação profissional, criando condições para que eles façam cursos superiores, especializações e alguns estão se preparando para fazer curso de mestrado. Ao buscarmos informações sobre os profissionais que atuam na Secretaria de Educação, observamos que todos os seus funcionários estão participando de algum tipo de formação, apenas, uma servente não voltou a estudar. Também os pais dos alunos voltaram a estudar, havendo um grande número de salas de aula de Educação de Jovens e Adultos no município. Apesar de não apresentarmos dados sobre essas indicações eles são referidos tanto no discurso das gestoras quanto do Sindicato, com vimos nas falas citadas anteriormente.

Outro fator que, em termos educacionais, podem impulsionar uma melhor qualidade de ensino é a questão de um tempo reservado para o planejamento e a possibilidade da comunidade opinar no direcionamento que é dado aos recursos destinados à escola. Isso, inclusive, tem trazido um diferencial bastante significativo, pois, a prefeitura solicita que a comunidade escolha o que deve ser adquirido e solicita que seja apresentado um orçamento de tudo que será gasto. O fato da necessidade de se produzir um orçamento tem levado a comunidade a ter uma conscientização maior do quanto custa tal ou qual aquisição, levando, inclusive, até a mudanças de opções que antes eram solicitadas, pois, não se tinha consciência do seu custo. Essa participação se tornou tão efetiva que os pais assumiram o compromisso de que, se seus filhos efetuarem algum vandalismo na escola ou em suas imediações, eles assumem o compromisso de consertar.

No aspecto educacional consideramos que a iniciativa de trazer os pais para a escola, de desenvolver a auto-estima desses sujeitos, provavelmente pode ter estimulado o desejo de voltar a estudar.

Quanto ao funcionamento do Programa, apesar de não ser objeto de nosso estudo, explicitou-se, no discurso das gestoras, um destaque para a importância dada à articulação entre as duas jornadas, investindo-se em professoras que trabalham nos dois horários e, quando isso não acontece, foi criado o espaço para planejamento e capacitações em conjunto.

A análise das entrevistas realizadas como o grupo dos **representantes dos Sindicatos**, no que se refere à avaliação do PETI, revelou o destaque para alguns aspectos, conforme apresentamos a seguir:

a) Geração de empregos:

*“Primeiro, depois do PETI, os professores conseguiram empregos, porque antes não havia emprego para essas pessoas que são professores” (STR2).*

b) Na questão do transporte e das bolsas:

*“Melhorou nisso que a gente falou: na questão do transporte, para todas as comunidades (tem transporte pra levar e pra trazer), tem a questão da mesada que ajuda muito e tem a qualidade do ensino” (STR1).*

A representante do Sindicato dos Professores foi bastante crítica a respeito de uma provável melhora em termos educacionais após ter sido implantada a jornada ampliada, argumentando que, pelos comentários que escuta, a mudança é muito pouca ou quase nenhuma.

Quando foi feita outra pergunta no mesmo sentido para confirmar se ela possuía dados mais concretos a respeito da existência, ou não, de melhorias, após a implantação do Programa, ela afirmou:

*“Olha! Eu não posso fazer essa afirmativa porque o que eu conheço é mínimo. Então, eu não quero ser leviana e dizer, e fazer uma afirmativa em cima de uma coisa que eu não tenho conhecimento mais profundo. O que eu sei é mínimo” (SP).*

A fala da representante do Sindicato revela a falta de conhecimento do processo que está sendo vivido no município, tanto no que se refere a seus aspectos positivos quanto aos negativos. Assim, torna-se difícil considerar as suas afirmações como avaliações do processo. Isso pode revelar, por um lado, a desarticulação do Sindicato com as questões educacionais do município e, por outro, a dificuldade da Secretaria em promover a articulação e o diálogo com o Sindicato. Nesse sentido, é importante confrontar a posição dessa entidade

sindical com o dos trabalhadores rurais que demonstram uma posição bem diferenciada, destacando, inclusive, que durante essa gestão, pela primeira vez, os trabalhadores foram convidados para discutirem a educação no município, aspecto já discutido em item anterior.

Avaliando a **relação entre a forma como o Programa vem sendo desenvolvido em Vicência e a sua configuração original proposta pelo governo federal**, um dos representantes do **Sindicato dos Trabalhadores Rurais**, ao ser questionado sobre o assunto, foi enfático ao dizer que:

*“Rapaz! Eu acho que não, viu? Eu acho que o PETI foi implantado como determinou; à maneira do Governo Federal. Eu digo isso porque considero, o PETI de Vicência, modelo. O que eu tenho visto por aí é fraquinho. Não tem participação como o PETI de Vicência” (STR2).*

Na visão do representante do Sindicato o modelo do governo federal era o modelo ideal e Vicência seguiu, à risca, por isso se destacou. É interessante como, algumas vezes, no imaginário popular, o fazer diferente pode significar fazer errado, pois, a maneira como foi solicitada é a que está certa. Além disso, essa resposta pode revelar uma leitura de que estávamos fazendo uma crítica ao município.

Já na **perspectiva das gestoras**, a avaliação dessa questão é bastante diferenciada, momento em que procuram deixar claro que o fato do município ter assumido um caráter diferenciado na implantação do Programa foi o que lhe trouxe o destaque, como podemos perceber nas falas abaixo:

*“... a gente foi até um pouco ousado; e tem hora que a gente nem liga de ser chato, mas, quando chegou, assim, pra gente, a gente não vai fazer assim. E a gente tomou a decisão; teve uma representante do Ministério da Assistência que veio fazer uma palestra aqui. Se eu não me engano foi Cristina, e ela colocou muito bem o papel da*

*Assistência Social. E eu percebi, assim: Puxa! Vamos aproveitar a fala dessa menina, porque ela deu espaço pra gente fazer outra proposta. Então, quando a gente elaborou a proposta (...) em momento nenhum a gente recebeu nenhuma repreensão; a gente foi totalmente apoiado. Mas, a gente tomou a decisão de fazer diferente” (G1).*

*“(...) eu me lembro que nos primeiros encontros do PETI que eu fui, no Estado, para que eles esclarecem, a idéia do PETI é que o PETI fosse reforço escolar, atividades lúdicas. Então, os objetivos maiores do PETI eram esses, que o PETI tivesse essas atividades. Mas, aqui, a gente repensou, até porque a gente já tinha a intenção de modificar essa prática, e uma das intenções era partir direto com a carga horária do aluno, porque, para que a gente pudesse mudar a escola rural, era preciso que o menino tivesse uma jornada escolar maior. Então, com a vinda do PETI, permitia que o aluno passasse 8 horas na escola. Então, foi um dez! Então, ele chegou de uma forma diferente; juntamos isso ao trabalho com os professores, os monitores, os pais, e a gente foi criando o projeto de forma diferente, com eles. Tão diferente que nós começamos; a prefeita teve vários encontros, que eles foram excelentes no projeto, a cada reunião com a gente e pediu a colaboração das mães, porque a gente não tinha merendeiras. Elas assumiram esse papel. Tinha escola que só tinha uma merendeira e como é que ia trabalhar dando almoço e dois lanches” (G4).*

A esse respeito complementa ainda:

*“Então isso criou um laço entre ela, a escola, os alunos, os professores, que elas criaram uma necessidade de aprender a ler e a escrever, e foi daí que a gente veio para um novo questionamento:*

*qual é o índice que nós temos de analfabetos?” (G4).*

Fica evidente nesse depoimento que já havia a intenção de se fazer diferente, de se inovar a educação. O que parecia faltar eram os recursos necessários. Outra gestora, apesar de não ser da área da educação, também demonstra grande entusiasmo sobre o assunto:

*“Com certeza! Eu acho o seguinte: que algumas diretrizes básicas, a gente tem que seguir, do governo federal; tem que ser criança, 14 anos, da zona rural, que tinha sido explorado pelo trabalho infantil, ou que esteja sob risco de exploração. Alguns critérios básicos; a gente tem que seguir o Governo Federal, mas, por exemplo, o governo federal não nos disse que nós tínhamos que trabalhar em parceria com Secretaria de Educação. Em momento algum o Ministério da Educação entrevistou junto ao Ministério da Assistência para fazer essa parceria. Foi uma decisão do município, porque, como tudo que teve aqui nessa cidade, os Secretários têm que abraçar, independente se você concorda, ou não. Como Eva bem diz: ‘a comunidade é quem escolhe o que ela bem quer’” (G2).*

A entrevista com a terceira gestora só vem corroborar os posicionamentos anteriores:

*“... discutimos com a assistência social e a educação e chegamos à conclusão que o PETI, em Vicência, não seria simplesmente PETI. E que minha conclusão era a seguinte: O Programa vem do nível federal para o município, mas, a minha concepção era que o município era que dava a cara a esse programa. Pela autonomia que a gente tinha, a gente não era obrigado a executar, exatamente, na formulação que ele tinha. Então, foi daí que surgiu o nome: “Escolas Rurais Construindo o Desenvolvimento Local” (G3).*

Vale destacar que nas diretrizes do governo federal para o Programa a execução dele no âmbito dos municípios pressupunha uma parceria entre a Secretaria da Assistência Social (gestora dos recursos e da organização do Programa) e a Secretaria da Educação (executora do aspecto pedagógico do Programa), apesar dessa parceria não ter ocorrido, em momento algum, nem no âmbito do governo federal nem do governo estadual.

A fala de algumas gestoras revela o desconhecimento desse aspecto das diretrizes do Programa. No entanto, apesar dessa ter sido uma diretriz proposta pelo próprio governo federal não significava que aí já estava posta a forma como a mesma deveria ser conduzida. Além disso, o que ocorre durante a materialização do Programa é que cada município encaminha o trabalho de forma diferenciada, em função dos projetos de governo do grupo que assume o poder local no momento de sua implantação. Um exemplo disso é que essa diretriz tem sido um dos aspectos mais difíceis de contemplar no processo de implementação do Programa nos municípios, dificultando a construção de resultados mais positivos.

Em muitos municípios, o PETI é assumido pelas Secretarias de Assistência Social a quem caberia o gerenciamento dos recursos. No caso de Vicência, o objetivo passou a ser a formação educacional das crianças e adolescentes, beneficiados pelo Programa, o que justifica a nossa opção por trabalhar com esse município, que tem tomado a educação não apenas como elemento fundamental do Programa em discussão, mas, de todo o projeto de governo.

Pelos dados apresentados até aqui, coletados tanto nos documentos quanto na fala dos atores entrevistados, poderíamos afirmar que em Vicência o Programa não foi adotado como mais um programa de caráter emergencial ou assistencial, apesar dessa ser a sua caracterização original. O que os dados

parecem revelar é que em função de um projeto político adotado no município – em que a prioridade era a melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes e a educação, um dos caminhos privilegiados para a sua consolidação – aproveitou-se dos recursos que estavam sendo oferecidos em forma de bolsas para, juntamente com outros programas e com o auxílio de outros órgãos governamentais e não governamentais, articular um processo de desenvolvimento local, em que a educação tornou-se parceira privilegiada.

Outro fator que, apesar de não ter sido tão comentado nos discursos, mas, que, provavelmente, foi decisivo na qualificação dos docentes e para a viabilização de uma proposta metodológica que se adequava ao projeto em questão, foi a atuação da organização não governamental SERTA (Serviço de Tecnologias Alternativas), que já possui experiência no tratamento das questões relativas à educação rural e aos projetos voltados para o desenvolvimento local dos municípios nos quais trabalha.

Além das análises realizadas com base no discurso dos atores envolvidos no Programa, no município, procuramos aprofundar a discussão a partir da coleta de alguns indicadores, buscando confrontar o discurso de que os índices do processo de escolarização em Vicência têm melhorado com o que nos apresenta a realidade das escolas com relação a seus resultados objetivos, com ênfase nos indicadores de evasão, reprovação e aprovação. Para tanto, buscando estabelecer uma comparação mais significativa, confrontamos os dados relativos a quatro anos da gestão anterior à implantação do Programa – de 1993 a 1996 – com dados relativos a quatro anos da gestão atual – de 1997 a 2000.

**QUADRO 3****Resultados do Ensino Fundamental em Vicência (1993-1996)**

<b>Anos</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Reprovados</b>	<b>Evadidos</b>	<b>Transferidos</b>	<b>Total</b>
<b>1993</b>	48%	27%	22%	3%	100%
<b>1994</b>	49%	27%	19%	5%	100%
<b>1995</b>	47%	28%	22%	3%	100%
<b>1996</b>	47%	26%	23%	4%	100%

Fonte: Secretaria de Educação de Vicência

**QUADRO 4****Resultados do Ensino Fundamental em Vicência (1997-2000)**

<b>Anos</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Reprovados</b>	<b>Evadidos</b>	<b>Transferidos</b>	<b>Total</b>
<b>1997</b>	58%	24%	14%	4%	100%
<b>1998</b>	65%	17%	8%	10%	100%
<b>1999</b>	65%	21%	9%	5%	100%
<b>2000</b>	65%	20%	11%	4%	100%

Fonte: Secretaria de Educação de Vicência

Através dos dados apresentados nos quadros acima, podemos constatar que os principais indicadores do processo de escolarização das crianças e adolescentes do município apresentam uma elevação significativa se comparados aos anos anteriores, já anunciados a partir do primeiro ano de gestão e consolidados nos anos seguintes na seqüência à implantação do Programa.

Como 97 foi o ano em que o projeto educacional do município foi iniciado, e ainda se passava por uma transição, observamos que os índices de reprovação, evasão e transferência se mostram alto. Até mesmo porque nesse período iniciava-se o processo de reformulação do projeto educativo do

município, e é bom lembrar que começava o primeiro mandato da atual gestão.

Já se observa uma mudança significativa no ano seguinte ao da implantação do PETI: o número de evasão é bastante reduzido, e isso se deu, provavelmente, porque a bolsa é cancelada se o aluno não freqüentar a escola. Outro fato importante é que o índice de aprovação aumentou e, conseqüentemente, o de reprovação diminuiu e, provavelmente, a transferência se deu no sentido inverso: se antes, na maioria das vezes, a transferência se fazia da área rural para a área urbana, agora, o movimento se faz ao inverso. Isso acontece, principalmente, porque o PETI, em Vicência, se caracteriza como o PETI rural.

A relevância desses dados se dá na medida em que corroboram com os discursos dos sujeitos participantes das entrevistas, revelando que o processo desenvolvido em Vicência tem contribuído para reverter o quadro educacional, demonstrando que um Programa, mesmo de caráter assistencialista e compensatório em suas origens, pode se transformar, ou ser incorporado a políticas sociais consistentes e contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, aspecto que deve ser avaliado, nesse caso específico, a partir da relação direta com o projeto político formulado no âmbito local.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos realizar um estudo cujo objetivo foi analisar as repercussões do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) na política educacional do município de Vicência, buscando apreender as inovações desenvolvidas, quanto ao papel da escola, e tomando como foco central a relação entre as definições do Programa no âmbito do governo federal e aquelas construídas no âmbito do poder local, tornou-se necessário construir um caminho teórico e metodológico para que pudéssemos chegar ao final do trabalho respondendo à seguinte questão central proposta: **no processo de implementação do PETI, em Vicência, como vem se dando a articulação com a política educacional do município na perspectiva da construção da escola de tempo integral e em que medida a configuração do Programa, no âmbito do poder local, tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino?**

Para tanto, no início do trabalho apresentamos uma discussão sobre as principais referências que nortearam o estudo, destacando-se, entre elas, a discussão acerca das políticas públicas como espaço de luta pela consolidação de interesses de grupos de poder no interior do aparelho de Estado.

Como desdobramento dessa discussão, destacamos a importância da relação entre poder central e poder local, entendendo esse último como espaço em que se colocam possibilidades de enfrentamento e definição de políticas,

cujas diretrizes podem se contrapor àquelas definidas pelos grupos que assumem o poder central. O estudo, buscando contemplar esse debate, optou por um município, no caso Vicência, em função de ele vir se destacando, entre os municípios pernambucanos que implementaram o PETI, pelo caráter inovador que vem desenvolvendo no processo de execução do Programa, ao definir a escola como espaço importante para a construção de um projeto político que visa ao desenvolvimento local sustentável. A nossa intenção foi buscar apreender a materialização dessa indicação na realidade concreta do município.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, desde a implantação do Programa, no município, já se vislumbrava como preocupação central dos gestores o investimento no processo educativo como aspecto central para melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos, o que está presente tanto no discurso escrito (documentos) quanto no discurso oral (obtido através das entrevistas). Ao se considerar a escola como um espaço fundamental para o desenvolvimento do município, pode-se correr o risco de atribuir-lhe a responsabilidade pela superação de todas as mazelas sociais, como também, de promover a redenção dos problemas, o que, do nosso ponto de vista, não foi o que ocorreu em Vicência.

Constatamos que, ao se utilizar o *slogan* da educação como carro chefe da gestão municipal, afirma-se o seu papel de parceira juntamente com um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais para viabilizar o desenvolvimento local.

Outro aspecto relevante a se considerar, quanto ao direcionamento dado ao processo educativo no município, a partir do PETI, é a preocupação em diversificá-lo, adaptando-o às condições diferenciadas de uma região tipicamente rural, principalmente considerando que se tratava de uma região em

que predomina a monocultura da cana-de-açúcar e em que o desemprego se constitui em um dos seus mais graves problemas.

É importante destacar, também, que, apesar das dificuldades que se apresentaram na condução dos objetivos definidos no projeto político educacional do município, a partir do PETI, a preocupação com a construção de uma escola de tempo integral é uma constante no discurso de seus gestores. Nesse sentido, afirma-se a necessidade de integrar a jornada escolar considerada regular com a chamada jornada ampliada, buscando consolidar o verdadeiro sentido de uma escola de tempo integral.

A realização, nas escolas, de uma metodologia que prioriza a produção do conhecimento sobre o universo cultural, social e econômico em que a escola se insere, bem como a utilização dos resultados do trabalho pedagógico, através dos censos agropecuário, populacional e ambiental, podem ser indicadores significativos da consolidação dos objetivos expressos no nível do discurso.

Outro fator relevante, destacado no estudo, é a importância da existência de mecanismos institucionais que garantam a participação dos diversos segmentos no processo de implantação e manutenção das políticas públicas incorporadas pelo município, que, aliás, é um dos assuntos mais ressaltantes no contexto brasileiro atual.

Enfrentar os problemas, lidar com a descrença da população nas possibilidades do poder local, e, principalmente, com a descrença em relação à importância da escola, constituiu-se, segundo os gestores, no maior desafio para a gestão. A nova concepção sobre educação, que o município adotou, reconquistou a confiança da comunidade vicenciana; prova disso é que os pais voltaram a estudar e os próprios funcionários do município passaram a investir no seu aperfeiçoamento intelectual, começando com a própria prefeita.

A aproximação que a escola fez com a realidade, trazendo os pais para a escola para que ensinassem as lições em que eram mestres (plantar, criar animais, arar, colher, etc.), resgatou a auto-estima pessoal desses munícipes, reaproximando-os, assim, da escola e convidando-os a se reintegrarem a ela, isso, sem contar que o fato de ter se projetado nacionalmente trouxe para Vicência investimentos econômicos e status social e político, aumentando, assim, o sentimento de regionalidade.

O fato de muitos dos professores trabalharem, também, no horário do PETI e ter havido a preocupação de integrar os profissionais dos dois horários, havendo espaços para planejamentos, capacitações em conjunto, provavelmente, facilitou, em muito, a articulação entre eles. É claro que, pelas entrevistas que obtivemos dos Sindicatos, dá para notar que existe alguma divergência e luta política dentro do município, como existe em todos os outros.

Segundo discursos de alguns representantes dos Sindicatos, existe restrição em relação à participação. Fica subentendido que, apenas, alguns membros das entidades sindicais, pessoas indicadas pela prefeitura, são convidados a participar. Como já foi dito anteriormente, esse confronto político, que aparece no discurso de alguns sindicalistas em relação às iniciativas tomadas pela prefeitura, pode indicar uma antiga rivalidade entre interesses de grupos de poder, bem como indicar um certo distanciamento entre as pessoas que fazem parte do Sindicato e as pessoas que governam o município, podendo esse distanciamento acontecer por uma das partes ou por ambas. Enfim existe uma infinidade de possibilidades que não cabe a este estudo aprofundar.

Ao mesmo tempo em que isso acontece, observou-se que foi aberto um maior canal de participação em relação à comunidade, principalmente em relação aos pais que voltaram à escola, seja como ajudantes, na função de

merendeiras ou fazendo serviços gerais para ajudar a escola, ou como alunos ou, até mesmo, como membros nos conselhos escolares.

É importante observar, ainda, que o município apresenta indicadores do processo de escolarização que revelam melhoras significativas quanto à evasão e à repetência. Trouxe, também, avanços qualitativos como: a articulação da unidade escolar com o desenvolvimento do poder local do município; a abertura da escola para um processo de democratização dela própria, trazendo os pais para o seu interior; a articulação entre as Secretarias de Educação e Assistência Social; o trabalho desenvolvido para resgatar a auto-estima de sua população. Vale destacar, sobretudo, a capacidade do município em aproveitar os recursos disponibilizados por um programa de caráter assistencialista como o PETI, adaptando-o às necessidades locais e redimensionando os recursos disponibilizados para convertê-lo em benefício da cidade.

Os avanços conquistados por Vicência lhe garantiram lugar de destaque na discussão sobre a implementação do PETI. No entanto, é preciso observar que, segundo a perspectiva dos Sindicatos, os mecanismos institucionais de participação não têm se configurado como democráticos, uma vez que deles só estariam participando os aliados do grupo que assume o poder. Esse é um aspecto que precisa ser analisado, a partir de diversos enfoques, seja na ótica que considera os limites impostos por nossas tradições políticas marcadas pelo clientelismo e a política de favores, e que não costuma submeter ao controle social democrático as definições de políticas públicas, seja porque a inexperiência e as dificuldades para gerir tão graves problemas sociais e a urgência em dar respostas abrem brechas para posturas antidemocráticas, ao não conseguir articular o debate entre os diversos interesses sociais em diferentes instâncias.

Os resultados encontrados indicam a importância da realização de estudos que reflitam sobre a possibilidade que os espaços locais de poder têm de se estruturarem internamente para se desenvolverem e buscarem consolidar políticas públicas, que avancem na superação de políticas assistencialistas tão fortemente caracterizadas nos programas dos governos brasileiros. Vislumbra-se, assim, a possibilidade de criar alternativas para que, realmente, se desenvolva uma autonomia política e econômica do município, que lhe dê subsídios para se reestruturar e intervir, de forma mais eficaz, na melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos.

**ANEXOS**

## **ENTREVISTAS REALIZADAS COM O SINDICATO DOS PROFESSORES E O SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS**

- 1) Como o Sindicato vê a função social da escola? O trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação do Município vem cumprindo essa função?
- 2) Havia uma Política/Projeto Educacional para o Município antes do PETI? E para a Escola Rural?
- 3) Em que medida o PETI contribuiu para a formulação da Política/Projeto Educacional do Município?
- 4) Em que medida o Sindicato participou nos encaminhamentos para a implantação do PETI?
- 5) Existe abertura para o Sindicato intervir, avaliando ou, até, modificando algum encaminhamento que esteja sendo dado ao PETI?
- 6) Com a implantação do PETI nas Escolas Rurais foi implementada a Jornada Escolar Ampliada? Qual a avaliação do Sindicato sobre a Jornada Ampliada e Escola de Tempo Integral?
- 7) No que se refere à Escola Rural, como vocês avaliam a qualidade do ensino? Melhorou, a partir do PETI? (Que aspectos podem ser citados para afirmar que sim, ou que não? Justifique sua resposta)
- 8) Como vocês avaliam a situação dos professores que trabalham nas Escolas Rurais do Município, antes e depois do PETI? (Capacitação, condições de trabalho, turmas multisseriadas, etc).

## ENTREVISTA COM A PREFEITA

- 1) Qual sua concepção sobre a função social da Escola?
- 2) Em que medida a implantação do PETI contribuiu para que essa função fosse cumprida?
- 3) Havia uma Política/Projeto Educacional para o Município antes do PETI? E para a Escola Rural?
- 4) Em que medida o PETI contribuiu para a formulação da Política/Projeto Educacional do Município?
- 5) Qual era a conjuntura político-econômica do Município anterior à implantação do PETI? Houve alguma alteração a partir de sua implantação?
- 6) Na sua percepção o PETI, em Vicência, se configurou diferentemente do proposto pelo Governo Federal? Por quê? Em que medida?
- 7) Como é pensada a articulação entre a Educação e o Projeto de Desenvolvimento do Município?
- 8) A maneira como a educação do Município vem se estruturando tem contribuído para melhorar a qualidade de ensino?
- 9) Se o ensino melhorou, qual a contribuição do PETI para isso?

## ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

- 1) Como você vê a função social da escola?
- 2) Qual era a conjuntura político-econômica do Município anterior à implantação do PETI? Houve alguma alteração a partir de sua implantação?
- 3) Quais as atribuições de sua Secretaria em relação ao processo de implantação e desenvolvimento do Programa e como se dá a articulação entre as diversas Secretarias do Município, nesse processo?
- 4) Havia uma Política/Projeto Educacional para o Município antes do PETI? E para a Escola Rural?
- 5) Em que medida o PETI vem contribuindo para se pensar numa Escola de Tempo Integral?
- 6) Qual a sua concepção de Jornada Ampliada e Escola de Tempo Integral?
- 7) Na sua percepção o PETI, em Vicência, se configurou diferentemente do proposto pelo Governo Federal? Por quê?
- 8) Como a educação do Município vem se estruturando a partir do PETI? Tem contribuído para melhorar a qualidade de ensino? (Que aspectos podem ser citados para afirmar que sim, ou que não?).

### **ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PETI**

- 1) Como você vê a função social da escola?
- 2) Qual era a conjuntura político-econômica do Município anterior à implantação do PETI? Houve alguma alteração a partir de sua implantação?
- 3) Na sua percepção o PETI, em Vicência, se configurou diferentemente do proposto pelo Governo Federal? Por quê?
- 4) Havia uma Política/Projeto Educacional para o Município antes do PETI? E para a Escola Rural?
- 5) Em que medida o PETI vem contribuindo para se pensar numa Escola de Tempo Integral?
- 6) Qual a sua concepção de Jornada Ampliada e de Escola de Tempo Integral?
- 7) Quais as suas atribuições em relação ao PETI e como se dá a articulação entre o seu trabalho e o de outras Secretarias do Município envolvidas no Programa?
- 8) Em que medida a Implantação do PETI mudou a organização do ensino no Município? (Considerar aspectos sobre turmas multisseriadas, formação de professores, etc.).
- 9) A maneira como a educação do município vem se estruturando a partir do PETI tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino?

## **ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DE AÇÃO SOCIAL**

- 1) Como você vê a função social da escola?
- 2) Qual era a conjuntura político-econômica do Município anterior à implantação do PETI? Houve alguma alteração a partir de sua implantação?
- 3) Na sua percepção o PETI, em Vicência, se configurou diferentemente do proposto pelo Governo Federal? Por quê?
- 4) Quais as suas atribuições em relação ao PETI e como se dá a articulação entre o seu trabalho e o de outras Secretarias do Município envolvidas no Programa?
- 5) Como se dá a articulação entre a sua Secretaria e a Secretaria de Educação?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAYÓN, Norberto. **Assistência e Assistencialismo**: controle dos pobres ou erradicação da pobreza. Trad.: Balkys .Villalobos de Netto. São Paulo: Cortez, 1992 .

ANDRADE, I. A de. Descentralização e poder municipal no Nordeste. In. SOARES, J. A. (Org.). **O Orçamento dos Municípios no Nordeste Brasileiro**. Brasília: Paralelo / Recife: Centro Josué de Castro, 1998.

ARAÚJO, Tânia Bacelar. Descentralização das políticas públicas no Brasil: um destaque para a descentralização das políticas de apoio à reforma agrária. In: SOUZA, Aldemir do Vale e MOUTINHO, Lúcia Maria Góes. **Os desafios das Políticas Públicas diante da crescente importância do Poder Local**. Recife: Sapiento, 2000.

AZEVEDO, J. M. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. As Políticas Sociais no Brasil: a política educacional e os desafios para uma educação de qualidade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.18, nº 1, ANPAE, Brasília, 1997b.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de (Coord.); FERREIRA, Rosilda Arruda e AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **A gestão da educação e a qualidade do**

**Ensino no Contexto da Reforma do Estado.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1999 (Projeto de Pesquisa).

AZEVEDO, J. M. L. de; FERREIRA, R. A. e OUTROS. **A Gestão da educação e a qualidade do ensino no contexto da reforma do Estado.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1998 (Projeto de Pesquisa).

\_\_\_\_\_. **Política Educacional e Poder Local:** Impactos da Reforma do Estado na Educação Municipal. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000 (Projeto de Pesquisa).

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. e FERREIRA, R. A. . **A Gestão da Educação e a Qualidade de Ensino no Contexto da Reforma do Estado.** Recife: NEPPE, Mestrado em Educação da UFPE, 2001 (Projeto de Pesquisa).

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo.** Trad.: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições, 1997, 125p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1996.

GUIMARÃES NETO, Leonardo. Finanças dos municípios nos anos 90: uma análise comparativa de Pernambuco e São Paulo. In: SOUZA, Aldemir do Vale e MOUTINHO, Lúcia Maria Góes. **Os desafios das Políticas Públicas diante da crescente importância do Poder Local.** Recife: Sapiendo, 2000.

CASTELLS, Manuel e BORJA, Jordi. As cidades como atores políticos. In: AZEVEDO, J. M. L de; AGUIAR, M. A da S.; FERREIRA, R. A. **A Gestão da Educação e a Qualidade de Ensino no Contexto da Reforma do Estado**. Recife: NEPPE, Mestrado em Educação da UFPE, 2001 (Projeto de Pesquisa).

CAMPOS, Marta Silva et al. **Trabalho Infantil, Desafio à Sociedade** - Análise do Programa de Erradicação do trabalho Infantil no período 1996-1997. São Paulo: IEE/PUC-SP; Brasília: UNICEF/Secretaria de Estado de Assistência Social/MPAS, 1999.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Trabalho precoce: qualidade de vida, lazer, educação e cultura. **Serviço Social & Sociedade**. Mínimos Sociais - Exclusão Social. São Paulo: Cortez, nº55, ano XVIII, nov/1997.

CASASSUS, Juan. Tarefas da Educação. Campinas: Autores Associados, 1995.

COHN, Amélia. Os Governos Municipais e as Políticas Sociais. In: SOARES, J. A e CACCIA-BRAVA, S. (Orgs.). **Os Desafios da Gestão Municipal Democrática**. São Paulo: Cortez/Polis, 1998.

DRAIBE, Sônia Miriam. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.); GOMÉS, Alfredo Sarmiento et al. **Descentralização da Educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP / Cortez, 1999.

DOWBOR, L. **O que é Poder Local?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. Reordenamento do poder e políticas neoliberais. In: GADELHA, R. M. A. Fonseca (Org.). **Globalização, Metropolização e Políticas Neoliberais**. São Paulo: EDUC, 1997.

IBGE. **Pesquisa Nacional Amostra de Domicílios (PNAD)**: indicadores sobre crianças e adolescentes. Brasília: UNICEF/IBGE, 1997.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 87-89.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A Pesquisa Científica nas Ciências Sociais**: caracterização e procedimentos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1998.

\_\_\_\_\_. **1º Relatório do Projeto de Acompanhamento do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**. Recife: Unicef/UFPE, 1998 (mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Relatório do Projeto de Capacitação para Monitores, Educadores de Apoio e Gestores do PETI (Programa Erradicação do Trabalho Infantil) da Zona da Mata Norte de Pernambuco**. Recife: Unicef/UFPE, 1999 (mimeografado).

. \_\_\_\_\_. **2º Relatório de Atividades do Projeto de Acompanhamento do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PAPETI- UFPE)**. Recife: Unicef/UFPE, 2000 (mimeografado).

GUIMARÃES NETO, Leonardo. **Finanças dos Municípios nos Anos 90: uma análise comparativa de Pernambuco e São Paulo**. In: SOUZA, Aldemir do Vale; MOUTINHO, Lúcia Maria Góes. **Os desafios das Políticas Públicas diante da crescente importância do Poder Local**. Recife: Sapiendo, 2000.

HARVEY, David. **Condição Pós- Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- VALA, I. A Análise de Conteúdo. In: SILVA. A. S. e PINTO, J. M (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 10ª ed. Porto: Apontamento, 1999.
- LAVINAS, Lena. Reestruturação produtiva e emprego feminino. In: O social em Questão. **Revista do Programa de Mestrado em Serviço Social da PUC-Rio – O TRABALHO**. vol.1, Nº 1, Ano 1997 - Primeiro semestre.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MENDES, A. D. Envolvimento e Desenvolvimento: introdução à simpatia de todas as coisas. In: CAVALCANTI, C. (Org.). **Desenvolvimento e Natureza: Estudos para uma sociedade sustentável**. Recife: Cortez / Fundação Joaquim Nabuco, 1995.
- PASTORINI, Alejandra. Quem mexe os fios das Políticas Sociais? Avanços e limites da categoria “concessão-conquista”. **Serviço Social & Sociedade - Política Social e Direitos**. São Paulo: Cortez, nº 53, ano XVIII, março/1997.
- PEREIRA, Potyara Amazoneida. **A Assistência Social na Perspectiva dos Direitos** - crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus,1996.
- PIMENTA, C. **A Reforma Gerencial do Estado Brasileiro no Contexto das Grandes Tendências Mundiais**,1998 (<http://www.mare.gov.br>).
- RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez / Instituto de Estudos Especiais,1998.
- SALAZAR, Sílvia Neves. Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho. **Revista do Programa de Mestrado em Serviço Social da PUC-Rio - O TRABALHO**. vol. 1, nº 1, Ano 1997 (Primeiro semestre).

SAVE THE CHILDREN. **Mãos Pequenas** - As crianças no mundo do trabalho. nº 16, UK, Brasil, 1998.

SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. **O Mito da Erradicação do Trabalho Infantil via Escola**. 2000, 190F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação das Políticas Sociais: Concepção e modelos analíticos. **Serviço Social & Sociedade**. Mínimos Sociais - Exclusão Social. São Paulo: Cortez, nº 53, ano XVIII, março /1997.

SINGER, Paul. Desafios com que se defrontam as grandes cidades brasileiras. In: SOARES, J. A. e CACCIA-BRAVA, S. (Orgs.). **Os Desafios da Gestão Municipal Democrática**. São Paulo: Cortez / Polis, 1998.

SOARES, José Arlindo & SILVIO, Caccia Bava (Orgs.). **Os Desafios da Gestão Municipal Democrática**. São Paulo: Cortez, 1998.

SPOSATI, Aldaíza. Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. **Serviço Social & Sociedade**. Política Social e Direitos. São Paulo: Cortez, nº 55, ano XVIII, março/1997.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira et all. **Os Direitos (dos desassistidos) Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Assistência na Trajetória das Políticas Sociais Brasileiras**: uma questão em análise. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

UNICEF. **A Infância Brasileira nos Anos 90**. Brasília, 1998.

VASCONCELOS, Marcione Maria Bandim. **Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente**: coadjuvante ou co-gestor da política educacional? Recife,

2000, 210F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

## DOCUMENTOS

MPAS/SAS. **Diretrizes para implementação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**. Brasília, 1997 (Versão Preliminar).

\_\_\_\_\_. **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil-PETI, Manual Operacional**. Brasília, 1997 (Versão Preliminar).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Brasília, 1999 (Versão Preliminar).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Brasília, 2000 (Versão Preliminar).

VICÊNCIA, Prefeitura Municipal de. SEDEC. **Educação e Cidadania na Cidade de Vicência**. (Projeto: Escolas Rurais Construindo o Desenvolvimento Local de Vicência). Vicência/PE, 2000.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação (1997-2000): Vicência crescendo com trabalho e amor**. Vicência/PE: 2000.

\_\_\_\_\_. **1ª Conferência Municipal de Educação: Vicência/PE: 1997**

\_\_\_\_\_. **Relatório do Programa do PETI e Proposta Pedagógica do Município: Vicência/PE: 2000**

\_\_\_\_\_. **Proposta: Escolas Rurais Construindo o Desenvolvimento Local: Vicência/PE: 1999**.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **(Minuta): Vicência/PE: 1999**.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **(Minuta): Vicência/PE: 1998**.

**REVISTAS**

São Paulo em PERSPECTIVAS. Revista da Fundação SEADE. Vol. 11, nº 3.

POLÍTICAS PÚBLICAS - O Estado e o Social. julho/set, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. vol. 11, nº 4. POLÍTICAS PÚBLICAS - Programas Alternativos.  
out/dez, 1997.