

**FORMAÇÃO E PESQUISA NO ÂMBITO
DA INICIATIVA EDUCAÇÃO, POBREZA
E DESIGUALDADE SOCIAL**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Luis Carlos Cancellier de Olivo – Reitor
Alacoque Lorenzini Erdmann – Vice-Reitora

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Antônio Alberto Brunetta – Diretor
Roseli Zen Cerny – Vice-Diretora



Centro de Ciências da Educação

COMISSÃO EDITORIAL DO NUP

Camila Monteiro de Barros
David Antônio da Costa
Diana Carvalho de Carvalho
Eliane Santana Dias Debus
Giandrea Reuss Strenzel
Gilka Elvira Ponzi Girardello
João Nilson Alencar
Lilane Maria de Moura Chagas
Marcos Edgar Bassi
Marli Dias Souza Pinto
Olinda Evangelista
Patricia Laura Torriglia
Regina Ingrid Bragagnolo
Sandra Mendonça
Suzani Cassiani

Coordenadora

Diana Carvalho de Carvalho

Corpo Técnico-Administrativo

Bethânia Negreiros Barroso
Jorge Cordeiro Balster



Educação, Pobreza e
Desigualdade Social

Coleção EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

FORMAÇÃO E PESQUISA NO ÂMBITO DA INICIATIVA EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

[Volume 3]

Adir Valdemar Garcia
Danielle Torri
Roseli Zen Cerny
Silvia Maria de Oliveira

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



SECADI
Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização, Diversidade e Inclusão

FNDE
Fundo Nacional
de Desenvolvimento
da Educação



Educação, Pobreza e
Desigualdade Social



Centro de Ciências da Educação

Florianópolis/SC, 2017

© 2017 by Adir Valdemar Garcia; Danielle Torri; Roseli Zen Cerny;
Sílvia Maria de Oliveira

Auxílio financeiro do FNDE

Foto da capa: Lúcia Helena Correa Lenzi

Equipe Técnica sob Coordenação da Gráfica e Editora Copiart

Revisão Textual e Normalização ABNT
Sergio Meira (Soma)

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Rita Motta

Impressão
Gráfica e Editora Copiart

F723 Formação e pesquisa no âmbito da iniciativa educação, pobreza e desigualdade social / Adir Valdemar Garcia ... [et al.] organizadores. – 1. ed. – Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 2017. 376 p. : il. – (Educação, Pobreza e Desigualdade Social; V.3)

Inclui referências

ISBN COLEÇÃO: 978-85-9457-018-5

ISBN VOLUME 3: 978-85-9457-022-2

1. Educação. 2. Pobreza. 3. Desigualdade social. 4. Política educacional.
5. Educação e estado. 6. Democratização da educação. 7. Inclusão social.
I. Garcia, Adir Valdemar. II. Série.

CDU: 37

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Prefácio

Recebi o convite para escrever este Prefácio com muita alegria e, também, com muita responsabilidade. Alegria por conhecer um material tão profundo, diverso e significativo, presente nesta coleção, e que reflete a riqueza do processo vivido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e por outras universidades envolvidas com a Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS). Responsabilidade, pois sei da importância de apresentar, em poucas páginas, textos que são resultados de um longo processo de estudo e pesquisa, regados a compromisso social por um Brasil mais justo e menos desigual. Escrita a várias mãos, esta coleção é publicada num momento em que carecemos de força e de esperança para enfrentarmos a crise da democracia, que tem nos deixado, muitas vezes, perplexos e sem ação.

Estamos vivendo tempos difíceis de mudança na conjuntura nacional, com perdas de direitos duramente conquistados, entre eles, o direito a uma educação digna e comprometida com as necessidades da classe trabalhadora. Além do congelamento dos gastos com educação, previsto na Emenda Constitucional n. 95, estamos assistindo, desde 2016, ao desmonte de políticas públicas que incidiam diretamente sobre direitos sociais. Números, conteúdos e percentuais passam a ganhar mais relevância que jovens, adolescentes e crianças, e mostram que o que está em jogo, nesse momento político é a disputa de

dois projetos de Brasil: de um lado, temos o projeto proposto pelos Movimentos Sociais que lutam pelo direito a serem reconhecidos como sujeitos de direito, entre eles, o direito a ter suas formas de expressar o mundo reconhecidas e legitimadas pela cultura escolar; e de outro, temos a perspectiva neoliberal, defendida por donos de bancos e empresários, que enxergam o Brasil como um grande mercado e a educação como uma valiosa mercadoria.

Esta concepção mercantil da educação não é nova e serve de justificativa para uma cultura meritocrática que acaba por naturalizar as desigualdades tanto escolares como sociais. Sob o discurso da meritocracia, esconde-se um modelo colonial de educação que inferioriza culturas, histórias e tradições, ao mesmo tempo em que oculta realidades de opressão, exploração e dominação.

Este olhar colonial em relação às camadas populares tem orientado muitas práticas educativas a elas destinadas, resultando na oferta de uma educação domesticadora e salvacionista para esses sujeitos, a partir de um paradigma universalista inclusivo. Na lógica desse paradigma, as desigualdades econômicas e culturais são naturalizadas e, muitas vezes, racializadas. A pobreza, assim, deixa de ser um problema de exploração econômica e social para ser consequência de uma “inferioridade” construída a partir de fatores outros, como o pertencimento racial. Tendo como referência a perspectiva eurocêntrica, o paradigma universalista inclusivo coloca aqueles que sofrem exploração econômica e dominação cultural num lugar de subalternização e submissão. E a escola torna-se o lugar de uma inclusão moralizante para esses “Outros”: os subalternos, os incivilizados, os ignorantes, ou seja, aqueles que estão em situação de pobreza.

Mas este modelo de educação salvacionista não conseguiu invisibilizar as formas de dominação presentes nessa realidade, resultando em processos de luta e resistência por parte desses coletivos que se recusaram a aceitar tal lugar de subalternização, denunciando esse universalismo “não-universal” e suas formas de opressão, sejam elas, a exploração econômica, o racismo, o machismo, a homofobia...

Estes coletivos, representados pelos Movimentos Sociais, colocaram em xeque o mito da “escola igual para todos”, denunciando uma pedagogia baseada na meritocracia, afirmando identidades, territórios e saberes, lutando pela humanização de currículos e práticas pedagógicas, e buscando conciliar o direito à igualdade com o direito à diferença. Nessa perspectiva, a condição de pobreza passa a ser compreendida não só como consequência, mas também como estratégia dos históricos processos de dominação, exploração, submissão e opressão.

Fruto da luta dos movimentos Sociais brasileiros, muitos direitos foram conquistados, principalmente nos últimos 15 anos, entre eles, a garantia da infância e da adolescência popular dentro da escola de educação básica. A chegada desses “Outros”, até então excluídos dos espaços públicos, passa, assim, a ser uma realidade, trazendo junto novas demandas e exigências, entre elas, a necessidade de se garantir uma educação que considere esses sujeitos como sujeitos socioculturais, detentores de cultura e de conhecimento. Na mesma direção, como resultado dessa luta, amplia-se o olhar sobre os espaços de formação, entendendo o bairro e a cidade como territórios educativos, auxiliando na desnaturalização de uma cultura escolar na qual as pessoas pobres sempre fracassaram.

É dentro desse quadro de conquista de direitos que surge a proposta da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade

Social, coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (Secadi/MEC). Gestada em 2014, a Iniciativa propõe três ações integradas, a saber: curso de especialização; pesquisas na temática educação, pobreza e desigualdade; e publicação de pesquisas para divulgação do conhecimento acumulado no processo.

Envolvendo as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) brasileiras, a Iniciativa parte do reconhecimento de que a escola não pode estar alheia à realidade de pobreza presente na vida da grande maioria de seus estudantes, reconhecendo e combatendo os efeitos de tal situação nos espaços educativos. A Iniciativa, assim, tem como objetivo promover reflexões e discussões sobre as vivências dos sujeitos em circunstâncias de pobreza e de extrema pobreza, em relações sociais e políticas injustas, criando a possibilidade de que a escola possa se transformar em um espaço de um digno e justo viver, como bem destaca Arroyo (2012)¹

Enfrentar a temática da “educação, pobreza e desigualdade social” significa, assim, assumir um posicionamento político em relação à realidade vivida por milhões de crianças, jovens e adolescentes que, apesar de terem acesso à escola, não têm ainda garantidos seus direitos a uma educação voltada para suas necessidades e interesses. Esse compromisso é traduzido em ações concretas, no sentido de possibilitar que os educadores envolvidos com estes estudantes em situações de pobreza possam ter instrumentos para compreender essa realidade e transformar suas práticas. Só assim este ciclo de naturalização da pobreza e da desigualdade social pode ser rompido.

¹ ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral*. Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

A coleção “Educação, pobreza e desigualdade social” é resultado das ações da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS) em suas três dimensões: curso de especialização; pesquisa na temática educação, pobreza e desigualdade; e divulgação do conhecimento. Os textos aqui apresentados traduzem, em escrita, o compromisso de todos os autores e autoras pela construção de um Brasil sem desigualdade social e sem pobreza. Em tempos de crise e de retorno de um conservadorismo autoritário e excludente, este material é símbolo de resistência e de esperança para todos e todas que não aceitam uma educação colonizadora e opressora e que constroem, com suas mãos, uma história de emancipação e liberdade.

A coleção é composta por seis livros, sendo que os três primeiros apresentam textos provenientes das pesquisas realizadas em algumas universidades envolvidas com a Iniciativa, além de textos de educadores convidados, que pesquisam sobre algumas das dimensões da temática. Já os três últimos, trazem textos derivados de 22 Trabalhos de Conclusão de Curso, selecionados a partir dos projetos de intervenção, apresentados no curso da UFSC.

O primeiro livro desta coleção – *Reflexão sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições* – está organizado em seis capítulos, todos trazendo importantes contribuições sobre as concepções de pobreza e a forma como estas se traduzem em políticas públicas, revelando suas contradições e seus desafios.

Já o segundo livro – *Reflexões sobre a pobreza: Educação e Assistência* –, também organizado em seis capítulos, trata da relação entre pobreza, políticas e práticas de Educação e Assistência, com contribuições para a reflexão sobre os alcances das ações nos vários territórios – o escolar e o do bairro.

O livro 03 – *Formação e pesquisa no âmbito da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social* –, composto por sete capítulos, apresenta relatos de experiências vivenciadas por algumas universidades, relacionados ao Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, bem como resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito da IEPDS, que tratam da realidade educacional brasileira.

Os sete capítulos do quarto livro – *Formação em educação, pobreza e desigualdade social: propostas de intervenção em Direitos Humanos e cidadania* – trazem propostas de intervenção relacionadas aos direitos humanos e à cidadania, voltadas para alguns sujeitos concretos, entre eles, educadores, jovens, beneficiários do Bolsa Família e estudantes indígenas.

O livro 05 – *Formação em educação, pobreza e desigualdade social: propostas de intervenção no âmbito escolar* – é composto por oito capítulos, tendo como eixo a intervenção no espaço escolar, apresentando problemas e suas possíveis soluções, além de propostas de formação voltadas para o cotidiano da escola.

O sexto e último livro da coleção – *Formação em educação, pobreza e desigualdade social: propostas de intervenção no currículo escolar* –, em seus sete capítulos, direciona as reflexões e as propostas de intervenção para o âmbito curricular, destacando as contradições, desafios e os avanços presentes nas experiências analisadas.

Assim, é possível percebermos, por essa breve apresentação, que estamos diante de um rico material de leitura, desencadeado a partir de espaços de diálogo e reflexão proporcionados pelo curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social e produzido por educadores e educadoras

que não se deixaram dobrar diante de um discurso de pseudo-neutralidade na educação, que nada mais é que um posicionamento a favor da colonização do saber, e aceitaram o desafio de transformar suas preocupações, estudos, reflexões e propostas de intervenção em textos carregados de história, de compromisso social e de esperança em um mundo mais justo, mais democrático e menos desigual.

Convido vocês a percorrerem este caminho que certamente os levará a compreender que outro mundo é possível e que vale a pena lutar por ele, principalmente quando essa luta é coletiva, como foi a construção dessa coleção.

Belo Horizonte, 17 de setembro de 2017

Lucinha Alvarez

FAE/UFMG

Apresentação

Esta coleção, intitulada “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, é composta por seis volumes, assim denominados: Volume 1: Reflexões sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições; Volume 2: Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência; e Volume 3: Formação e pesquisa no âmbito da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Os demais volumes (4, 5 e 6) que a integram receberam o título aglutinador: Formação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, acrescido dos seguintes subtítulos, nesta ordem: Propostas de intervenção em direitos humanos e cidadania; Propostas de intervenção no âmbito escolar; e Propostas de intervenção no currículo escolar.

Os três primeiros volumes contêm artigos derivados de experiências formativas e pesquisas na temática “educação, pobreza e desigualdade social”. Os três últimos reúnem artigos selecionados a partir de Trabalhos de Conclusão de Curso submetidos ao Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina.

Na sua essência, essa coleção apresenta o resultado de trabalhos desenvolvidos no âmbito da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social – IEPDS, trazendo, também, artigos resultantes de outras pesquisas sobre a temática.

A Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social é uma ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. Sua proposição se deveu à constatação da persistente existência da pobreza no Brasil e da ausência, nas políticas e no pensamento educacional, de uma reflexão a respeito do direito do ser humano a um digno e justo viver. A IEPDS objetiva “promover reflexões e discussões sobre as vivências dos sujeitos em circunstâncias de pobreza e de extrema pobreza, em relações sociais e políticas injustas” (BRASIL, 2014, p. 10)¹. Um de seus principais desafios é confrontar essas vivências com as visões predominantes nas políticas educacionais, na gestão da educação e no contexto escolar da educação básica. Para tanto, foi organizada em três dimensões: Formação continuada de profissionais que atuam na educação básica e/ou em políticas sociais que estabelecem relações entre educação, pobreza e desigualdade social; Apoio à pesquisa acadêmica na temática; e Apoio à difusão do conhecimento produzido a partir das duas dimensões anteriores. Estas dimensões representam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A IEPDS se materializou no Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social – PNEPDS, assumido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em maio de 2014. Considerando as dimensões propostas pela IEPDS, o PNEPDS apresentou dois objetivos: 1) Formar, em nível de especialização, profissionais da educação básica e outros envolvidos com políticas sociais relacionadas a contextos empobrecidos, visando ao desenvolvimento de práticas voltadas à transformação das condições de pobreza e de extrema pobreza

¹ BRASIL. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. 2014. Disponível em: <http://epds.nute.ufsc.br/download/PPP_Educacao_Pobreza_Desigualdade.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

de crianças, adolescentes e jovens, buscando promover condições objetivas para um justo e digno viver, socialmente definido; 2) Desenvolver pesquisa, consubstanciando reflexões relativas à educação e aos contextos sociais empobrecidos, para a produção de conhecimentos sobre a temática.

A pobreza é um fenômeno histórico. Embora exista a crença em seu controle, diminuição e, até mesmo, erradicação, no capitalismo, esta perspectiva tem se mostrado limitada. Se considerarmos a própria lógica do capital, sua erradicação é impossível.

Mas essa constatação não invalida a necessidade de continuarmos lutando contra esse flagelo humano. É isso que tem feito com que muitos atores no campo da política, da administração pública e dos movimentos sociais permaneçam trabalhando por políticas públicas que possam garantir dignidade àqueles alijados das benesses sociais. O acesso à educação sempre foi um elemento central no âmbito da luta por direitos. Afinal, é corrente a compreensão de que a educação é um dos instrumentos fundamentais para a saída da condição de pobreza, quando não, o principal. Mesmo que tal compreensão possa ser negada, considerando que a pobreza é resultado e condição para a existência e manutenção da ordem do capital, não é possível negar que a educação pode cumprir um papel fundamental como instrumento tático para a construção de uma sociedade que garanta a emancipação humana.

Esse foi o mote para a definição dos três princípios político-ético-emancipatórios que nortearam o curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social e as pesquisas desenvolvidas no âmbito da IEPDS. Esses princípios são:

- a) direito à vida: é o direito fundamental, e se constitui em pré-requisito à existência e exercício de todos os demais direitos. Direito à vida consiste não só no direito de continuar vivo, mas, fundamentalmente, de ter uma vida digna, socialmente definida, como um valor intrínseco que não admite substituição;
- b) direito à igualdade: não se restringe ao aspecto formal, mas à sua materialidade. Trata-se da garantia formal e real de todos os requisitos para a garantia da vida digna. O direito à igualdade deve considerar que cada ser social tem de participar da sociedade oferecendo a esta aquilo de que é capaz e recebendo dela aquilo de que necessita. A igualdade se fundamenta, portanto, na diferença;
- c) direito à diversidade: é fundamental para a convivência social e implica o respeito à diferença e o reconhecimento da autonomia dos sujeitos. Cada ser social deve ter o direito de se expressar a partir de suas condições e escolhas, no que tange às diferenças de raça e etnia, gênero, orientação sexual, classe social, crenças e religiões, sem que isso implique no tolhimento de seus demais direitos.²

A pesquisa, no âmbito da IEPDS deveria ser focada na temática das relações entre educação, pobreza e desigualdade social. A pretensão era que os estudos teóricos considerassem os contextos sociais empobrecidos, constituindo-se “uma oportunidade de reeducar e radicalizar o olhar também das

² *Ibidem*, p. 19.

instituições formadoras dos/as profissionais sobre as crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza e de pobreza extrema”.³ Cada uma das Universidades envolvidas com o PNEPDS deveria desenvolver um projeto de pesquisa que articulasse reflexões teóricas aos contextos escolares e sociais empobrecidos, propondo ações de enfrentamento e alteração das circunstâncias de pobreza e de extrema pobreza. Esse projeto deveria centrar-se na ampliação e aprofundamento do conhecimento da realidade no que se refere:

- a) ao perfil do alunado, do corpo dos profissionais da educação básica e das famílias que compõem a comunidade escolar de escolas em contextos empobrecidos e suas trajetórias;
- b) às práticas pedagógicas e sua relação com os contextos empobrecidos;
- c) às condições materiais e humanas das escolas e seu “lugar” em contextos empobrecidos;
- d) às relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente;
- e) à infraestrutura das escolas em contextos empobrecidos;
- f) aos recursos pedagógicos disponíveis;
- g) aos processos e gestão, entre outros relevantes.⁴

Buscando ampliar o escopo das reflexões sobre as relações entre educação, pobreza e desigualdade social, os volumes 1, 2 e 3, desta coleção, também contam com artigos de

³ *Ibidem*, p. 11.

⁴ *Ibidem*, p. 11.

pesquisadores que não estiveram envolvidos diretamente com o PNEPDS, mas que têm pesquisado sobre a temática. Assim, neste volume de número 3, foram agrupados textos que abordam o tema pobreza, enfatizando a formação e a pesquisa no âmbito da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

O primeiro artigo, *Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social na UFES: (des)caminhos, tensões e ousadias em terras capixabas*, de Marlene de Fátima Cararo, Renata Duarte Simões e Alexandro Braga Vieira, tem como objetivo analisar o processo de formação, nos seus aspectos pedagógicos e institucionais, do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Esta experiência evidenciou inúmeras potencialidades e o quanto ainda precisa ser feito para a superação da interpretação moralista da pobreza, trazendo consequências para a escolarização dos/as pobres.

O segundo artigo, *Ações em contextos institucionais: o caso do PNEPDS da Universidade Federal do Ceará*, de Valmir Lopes, Domingos Sávio Abreu, Irapuan Peixoto Lima Filho, Genílria de Almeida Rios e Maria Lourdes dos Santos, é um relato da experiência da equipe encarregada de executar o Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social, no âmbito da Universidade Federal do Ceará.

O terceiro artigo, *Educação, pobreza e desigualdade social: mudanças de percepção a partir das atividades de reflexão-ação*, de Antonia Tarciana Campos Lima, Daniela Batista e Silva e Rosa Lina Gomes do N. P. da Silva, apresenta um estudo de caso baseado em relatórios desenvolvidos pelos alunos nas atividades de reflexão-ação do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertado pela

Universidade Federal do Piauí. Foi constatado que os discentes puderam construir novos olhares acerca da complexidade que envolve os contextos de pobreza, oportunizando um aprendizado positivo a partir de pesquisas de campo e propiciando o conhecimento de suas realidades.

O quarto artigo, *As concepções de pobreza em debate: uma análise das representações sociais dos cursistas do Programa Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, de Moisés Domingos Sobrinho, Eliana Andrade da Silva, Kilza Fernanda Moreira de Viveiros e Rosângela Alves de Oliveira, apresenta a pesquisa realizada no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os resultados indicam a existência de duas representações sociais: uma de caráter ideológico, que enfatiza os aspectos macroeconômicos e políticos e o papel da educação na produção do fenômeno, e outra, que considera a pobreza como parte da realidade social, portanto sem críticas de caráter econômico ou político.

O quinto artigo, *Representações sociais de beneficiárias do Programa Bolsa Família no Ceará*, de Domingos Abreu, Jackson Alves de Aquino e Fernando Anderson Pereira de Souza, aponta que existe uma tendência das famílias que acumulam diferentes fragilidades sociais a perceberem o PBF como um favor, sendo que os mais frágeis entre os que são pobres estão mais longe de perceberem o Programa como um direito. Além disso, os resultados indicam que as beneficiárias majoritariamente pensam que o PBF nem sempre favorece quem dele necessita e também que o Programa não tem influência sobre o voto dos favorecidos.

O sexto artigo, *Os últimos serão os mais pobres? Evolução da desigualdade de infraestrutura escolar no Brasil*

(2007-2013), de Carlos André Teixeira Gomes e Marisa Ribeiro Teixeira Duarte, trata da evolução da desigualdade de infraestrutura escolar no Brasil, analisada a partir das condições materiais das escolas públicas de ensino fundamental, entre 2007 e 2013. Apesar da melhoria ocorrida na infraestrutura do conjunto das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil, os avanços nas condições materiais dos estabelecimentos onde estudam os mais pobres foram menores do que os verificados no conjunto das instituições.

O sétimo artigo, *A pobreza e a desigualdade social nas propostas curriculares e nos planos municipais de educação*, de Adir Valdemar Garcia, Jaime Hillesheim e Tânia Regina Krüger, objetiva identificar concepções de pobreza e desigualdade social que perpassam as Propostas Curriculares Municipais e os Planos Municipais de Educação em Santa Catarina. Os documentos citados orientam ações políticas que, apesar da preocupação discursiva com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, acabam por reforçar processos de reprodução da pobreza e da desigualdade social.

Sumário

INICIATIVA EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NA UFES: (DES)CAMINHOS, TENSÕES E OUSADIAS EM TERRAS CAPIXABAS.....	23
--	----

Marlene de Fátima Cararo

Renata Duarte Simões

Alexandro Braga Vieira

AÇÕES EM CONTEXTOS INSTITUCIONAIS: O CASO DO PNEPDS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.....	73
--	----

Valmir Lopes

Domingos Sávio Abreu

Irapuan Peixoto Lima Filho

Genilria de Almeida Rios

Rafaela Silveira de Aguiar

Maria Lourdes dos Santos

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: MUDANÇAS DE PERCEPÇÃO A PARTIR DAS ATIVIDADES DE REFLEXÃO-AÇÃO	127
---	-----

Antonia Tarciana Campos Lima

Daniela Batista e Silva

Rosa Lina Gomes do N. P. da Silva

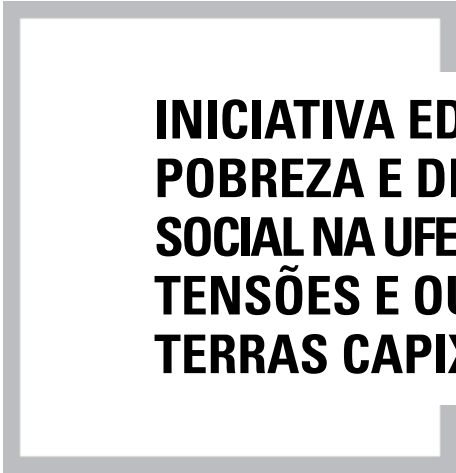
AS CONCEPÇÕES DE POBREZA EM DEBATE: UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS CURSISTAS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL.....	159
--	-----

Moisés Domingos Sobrinho

Eliana Andrade da Silva

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO CEARÁ	201
<i>Domingos Abreu</i>	
<i>Jakson Alves de Aquino</i>	
<i>Fernando Anderson Pereira de Souza</i>	
OS ÚLTIMOS SERÃO OS MAIS POBRES? EVOLUÇÃO DA DESIGUALDADE DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO BRASIL (2007-2013)	243
<i>Carlos André Teixeira Gomes</i>	
<i>Marisa Ribeiro Teixeira Duarte</i>	
A POBREZA E A DESIGUALDADE SOCIAL NAS PROPOSTAS CURRICULARES E NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	295
<i>Adir Valdemar Garcia</i>	
<i>Jaime Hillesheim</i>	
<i>Tânia Regina Krüger</i>	



**INICIATIVA EDUCAÇÃO,
POBREZA E DESIGUALDADE
SOCIAL NA UFES: (DES)CAMINHOS,
TENSÕES E OUSADIAS EM
TERRAS CAPIXABAS¹**

Marlene de Fátima Cararo²

Renata Duarte Simões³

Alexandro Braga Vieira⁴

¹ Projeto financiado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a partir do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social – SECADI/MEC.

² Professora Doutora do Departamento de Educação, Política e Sociedade – UFES. *E-mail*: mfcararo@hotmail.com

³ Professora Doutora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação – UFES. *E-mail*: renasimoes@hotmail.com

⁴ Professor Doutor do Departamento de Educação, Política e Sociedade – UFES. *E-mail*: allexbraga@hotmail.com

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar o processo de formação relativo à Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS/Ufes), nos seus aspectos pedagógicos e institucionais, buscando compreender a complexidade, os desafios e as tensões que foram emergindo ao longo dos dois anos de funcionamento do Curso na Universidade Federal do Espírito Santo. Assim, abordamos o contexto que antecede o início do Curso, o momento de implementação e sua estrutura, a relação orgânica com a pesquisa, o funcionamento do Curso propriamente dito, a atividade de extensão e o processo de finalização, enfatizando a organização, produção e apresentação das monografias. Algumas ações marcaram o modo como o Curso EPDS foi planejado e executado no Espírito Santo, evidenciando as tensões ao realizar uma formação continuada com foco na educação, pobreza e desigualdade social, envolvendo sujeitos atuantes na área da educação e/ou direta/indiretamente relacionados com políticas sociais, mais especificamente o Programa Bolsa Família. Ainda que algumas dificuldades tenham se apresentado ao longo do Curso, compreende-se que serviram para mostrar novos caminhos. A relação aberta e dialógica que se estabeleceu evidenciou as inúmeras potencialidades que emergem nos debates sobre a relação entre educação, pobreza e desigualdade social e o quanto ainda precisa ser feito para superar a discriminação que envolve as políticas públicas e para superar a interpretação moralista da pobreza, que traz consequências para a escolarização dos(as) pobres ao não priorizar o direito ao conhecimento.

Palavras-chave: Iniciativa EPDS/Ufes. Educação e Pobreza. Políticas Públicas. Programa Bolsa Família.

Introdução

Na manhã do último dia e durante toda a quinzena do processo de inscrições para o Curso em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS/Ufes), experimentamos uma sensação de alegria misturada à perplexidade, apreensão e mesmo receio, pois fomos surpreendidos pelo grande número de inscritos, que superou todas as nossas expectativas: 2.844 candidatas(os) de um total de 42.440 docentes em exercício no Estado do Espírito Santo, dentre os quais 32.373 já possuíam curso de especialização. Embora o Curso estivesse aberto também a profissionais da assistência social, a maioria das inscrições foi de profissionais da educação. Era deveras surpreendente que, num universo de 10.067 docentes sem curso de pós-graduação no Estado, houvesse 2.844 candidatas(os) interessadas(os) em realizá-la (CARVALHO; NEVES; MELO, 2017).

Acreditamos que esse grande interesse foi devido a vários fatores, sendo o mais relevante a ousadia e a coragem que tivemos, pela primeira vez nos cursos de pós-graduação oferecidos pelo Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes/CE/Ufes), de possibilitar a participação de docentes em Designação Temporária,⁵ os quais, na rede pública

⁵ A designação temporária, em relação ao magistério exercido no Estado do Espírito Santo, é regulada pela Lei Complementar n. 115, atendendo ao

estadual, representam alarmantes 76% do total de docentes. Acrescentando-se, também, o interesse pela qualidade de um curso gratuito, oferecido por uma universidade federal (CARVALHO; NEVES; MELO, 2017).

As mesmas sensações de perplexidade, apreensão e certo apavoramento experimentamos quando nos aproximamos do final do Curso, previsto para julho de 2017, pois, dos 560 cursistas efetivamente matriculados, corremos o risco de que menos de 400 – que é o número de vagas oficiais do Curso – cheguem ao final com a monografia apresentada. Temos nos empenhado numa intensa “busca ativa”, no sentido de insistir, acompanhar, estimular, apoiar, animar um número expressivo de alunas(os) que, a um mês da data de apresentação das monografias, ainda estão na fase inicial de escrita do projeto.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar o processo de formação vivenciado no Curso EPDS/Ufes, nos seus aspectos pedagógicos e institucionais, buscando compreender a complexidade, os desafios e as tensões que foram emergindo ao longo desses dois anos. Assim, abordaremos o contexto que antecede o início do Curso, o momento de implementação e sua estrutura, o funcionamento do Curso propriamente, a relação com a pesquisa, a atividade de extensão e o processo de finalização, enfatizando a organização, produção e apresentação das monografias.

disposto no art. 37, inciso IX da Constituição Federal: “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público”. Corresponde a um contrato administrativo de prestação de serviços por prazo determinado de, no máximo, 12 (doze) meses. Diferentemente dos professores estatutários, aprovados em concurso público de provas ou provas e títulos, o professor designado temporariamente não terá estabilidade, podendo ser dispensado da função de magistério a critério da autoridade competente, por conveniência da Administração.

O contexto que antecede o início do Curso EPDS/Ufes

A proposta de coordenação do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), no âmbito da Ufes, foi analisada inicialmente por duas outras instâncias da Universidade, mas, em função de outras demandas já assumidas, essas optaram por não aceitar a coordenação do Curso.

Assim, o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (Comfor/Ufes) propôs ao Laboratório de Gestão Básica do Espírito Santo (Lagebes/Centro de Educação/Ufes) assumir a proposta, que foi imediatamente aceita. Entretanto, um tempo precioso já havia decorrido e, por isso, o EPDS/Ufes foi um dos últimos do Brasil a iniciar o seu processo de tramitação interna e, por decorrência, um dos últimos a receber o recurso descentralizado.

Para o Lagebes/Ufes, a discussão acerca da magnitude e do absurdo da pobreza no mundo e no Brasil e da importância de conhecê-la e enfrentá-la nas suas diversas dimensões, deve ser objeto permanente de estudos/debates intensos pela comunidade acadêmica, pelos governos, por fóruns e organizações internacionais, pelos movimentos sociais, por agências humanitárias e igrejas.

Dados do Censo Escolar 2016, cruzados com os dados do Programa Bolsa Família (PBF), revelam uma realidade grave e inquietante: o Brasil contava, em 2016, com uma população estimada em 206,08 milhões de habitantes, sendo a quinta maior área territorial e em população do mundo. Nossa rede pública de educação básica possuía 39,8 milhões de estudantes matriculados num sistema escolar de proporções gigantescas, hoje um dos maiores do mundo (BRASIL, 2017a).

Em abril de 2017, o PBF, no Brasil, beneficiou 13.488.892 famílias, com valor médio de R\$ 179,12. Assim, de um total de 39,8 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública brasileira, o PBF registra 14.794.842 de alunos acompanhados em relação ao público de 16.059.461 alunos com perfil para acompanhamento. Portanto, a escola básica pública brasileira apresenta 40,3% de alunos pobres ou extremamente pobres. No Espírito Santo, o PBF beneficiou, em abril de 2017, o total de 172.010 famílias, com valor médio de R\$ 158,47, sendo 210.575 alunos acompanhados e 224.240 com perfil educação (BRASIL, 2017b).

Mediante tais dados, a proposta do Curso nos implicou de imediato, pois consideramos que a educação, como política social, expressa relações, conflitos e contradições que resultam da desigualdade estrutural do capitalismo, interesses que não são neutros e que reproduzem, de forma desigual e contraditória, as relações sociais. Embora adotemos essa perspectiva, entendemos que a política social é construção histórica e,

[...] como tal, não está fadada a ser capturada por um dos lados em que se posicionam os sujeitos sociais históricos, mas sim, e desde que colocada em contexto democrático, em ter disputados seus meios e fins entre os projetos sociais desses sujeitos conscientes e ativos (SPOSATI, 2011, p. 105).

A grande área geográfica do Brasil – de dimensões continentais –, as profundas desigualdades regionais historicamente cristalizadas, a imensa população em idade escolar, bem como a distribuição territorial dessa população representam um desafio peculiar e gigantesco.

Em relação à desigualdade, por exemplo, o Brasil é um dos países do mundo que mais reduziu a miséria e a concentração de renda e riqueza da sua população. O índice de Gini – que quanto mais próximo de 0 e mais distante de 1, reflete menor desigualdade – é usado desde 1912 para medir a desigualdade de distribuição de renda. No Brasil, caiu de 0,555, em 2004, para 0,505, em 2013. Depois de oscilar por décadas em torno de um coeficiente de Gini de 0,602, a desigualdade na distribuição pessoal da renda no Brasil vem cedendo de modo inequívoco (KERSTENETZKY, 2009). A renda dos 10% mais pobres no Brasil avançou 106% entre 2003 e 2012. Esse percentual é o dobro do aumento da renda média (51%) e quatro vezes mais que os 27% do crescimento do PIB *per capita* real (IPEA, 2012).

A crise econômica, entretanto, poderá levar até 3,6 milhões de brasileiros para abaixo da linha de pobreza até o fim do ano de 2017. A estimativa é do Banco Mundial, que divulgou estudo referente ao impacto da recessão sobre o nível de renda do brasileiro (BRASIL, 2017c).

Esses índices revelam a complexidade da discussão acerca da desigualdade – nas suas diversas dimensões, cujo caráter estrutural é reconhecido por todas as formas de abordagens –, das escolhas que têm sido feitas para enfrentá-la no Brasil e da importância da educação nesse cenário. Adotamos a perspectiva de que a pobreza, em nosso país, decorre, em grande parte, do já mencionado quadro de extrema desigualdade estrutural, marcado pela profunda concentração de renda (BARROS; HENRIQUE; MENDONÇA, 2000; BARROS, 2007; LEITE, 2008).

Adotamos o pressuposto de que a pobreza é um fenômeno complexo, multidimensional, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda. “É também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não

acesso a serviços básicos, à informação, ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política” (SILVA; SILVA, 2014, p. 157).

A pobreza é um fator social que tensiona profundamente o paradigma da universalidade e da democratização real do ensino básico no Brasil e questiona, com contundência, as possibilidades da escola formal e homogênea no contexto do capitalismo. As visibilidades que têm se manifestado a partir do PBF são exemplos significativos dessa questão. A relação entre educação escolar e situação de pobreza é um campo de reflexão ainda não constituído no Brasil e em que se evidenciam diferentes tipos de articulação, destacando-se, sobretudo, as indicações que percebem a educação formal, por um lado, como condição indispensável para a ruptura do círculo da pobreza, e, por outro lado, como mecanismo de manutenção da ordem constituída (ASSIS; FERREIRA; YANNOULAS, 2012).

Embora tivéssemos uma perspectiva promissora com a promulgação da Lei n. 13.005/14 (Plano Nacional de Educação), que amplia os investimentos em educação para 10% do PIB, até 2024, o quadro geral que condiciona as políticas atuais, neste ano de 2017, aponta limitações sérias no presente e num futuro próximo. Em decorrência do processo de escolarização pública no Brasil, o desafio de assegurar educação de qualidade para todos precisa estar articulado com o processo de enfrentamento à desigualdade social e a busca de uma sociedade mais justa.

Implementação e estrutura do Curso EPDS/Ufes

Considerando a formação continuada dos profissionais da educação como um fator de extrema relevância para a garantia

da qualidade do ensino, faz-se importante evidenciar que o Centro de Educação da Ufes, por seus vários núcleos e laboratórios, ofereceu diversos cursos em convênio com o MEC/SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e MEC/SEB (Secretaria de Educação Básica). O Lagebes/CE/Ufes, por sua vez, tem trabalhado com os cursos do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública (Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Pradime e Pró-Conselhos) desde 2006, tanto com extensão como pós-graduação *lato sensu*. Nesse sentido, podemos afirmar que já possuíamos uma significativa experiência nessa oferta.

Esses cursos foram realizados no contexto interfederativo, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDU/ES), União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/ES).

O Curso EPDS situa-se num espectro mais amplo da Iniciativa EPDS, que foi concebida, no âmbito da SECADI/MEC, a partir do reconhecimento de que a pobreza não deixa de existir no momento em que os sujeitos pobres e/ou muito pobres entram na escola, manifestando-se de maneira contundente nos espaços de educação.

Essa Iniciativa objetiva evidenciar as relações entre educação, pobreza e desigualdade social e promover reflexões sobre as vivências dos sujeitos em circunstâncias de pobreza e de extrema pobreza, em relações sociais e políticas injustas, assim como a práxis em torno de princípios político-ético-emancipatórios assentados no direito à vida, à igualdade e à diversidade (BRASIL, 2014).

A Iniciativa EPDS organiza-se em torno de três dimensões: formação continuada, apoio à pesquisa acadêmica e apoio

à difusão do conhecimento. A formação continuada objetiva formar, em nível de especialização e extensão universitária, profissionais que atuam na educação básica e/ou em políticas sociais que estabelecem relações entre educação, pobreza e desigualdade social e que visam à transformação da realidade escolar e social. Propõe associar-se à formação inicial, sobretudo nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, e a partir da relação entre essa Iniciativa e outras implementadas pelo MEC, tais como PIBID, PARFOR, UAB, ou pelas próprias Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Essa Iniciativa teve início com o Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social (360h) e, além disso, apoiará as IFES no desenvolvimento e na oferta de cursos de extensão universitária que tratem de temáticas correlacionadas, tais como Trabalho Infantil, Violência Escolar, Abuso Sexual, Uso de Drogas, Gravidez na Adolescência, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outros.

O Apoio à pesquisa acadêmica, no âmbito dessa Iniciativa, objetiva a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário, no sentido de que, a partir da formação continuada, as IFES constituam núcleos de estudo e pesquisa sobre a temática das relações entre educação, pobreza e desigualdade social, nos termos da Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Propõe a reeducação do olhar das instituições formadoras das(os) profissionais sobre as crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza e de pobreza extrema. Assim, cada IFES desenvolve, concomitante e organicamente articulado ao Curso EPDS, um projeto de pesquisa, atento às diretrizes definidas pela SECADI/ MEC, que articule reflexões teóricas aos contextos escolares e sociais empobrecidos, sinalizando perspectivas de enfrentamento e alteração das circunstâncias de pobreza e

de extrema pobreza. Esse projeto de pesquisa deve ter como centralidade a ampliação e aprofundamento do conhecimento da realidade no que se refere: a) ao perfil do alunado, dos profissionais da educação básica e das famílias que compõem a comunidade escolar de escolas em contextos empobrecidos e suas trajetórias; b) às práticas pedagógicas e sua relação com os contextos empobrecidos; c) às condições materiais e humanas das escolas e seu “lugar” em contextos empobrecidos; d) às relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente; e) à infraestrutura das escolas e aos recursos pedagógicos disponíveis em contextos empobrecidos; f) aos processos de gestão, entre outras questões relevantes. Esse projeto deve se desenvolver por meio de uma pesquisa nacional e interinstitucional, apresentada neste artigo no item 4.

O apoio à difusão do conhecimento se concretiza na publicação, em formato de livros impressos e digitais, de monografias elaboradas pelas(os) cursistas e sistematização da pesquisa realizada pelas IFES, o que articula ensino, pesquisa e extensão, também possibilita a realização de seminários, congressos, colóquios com foco nas relações entre educação, pobreza e desigualdade social.

O Curso EPDS/Ufes

A oferta do Curso EPDS/Ufes foi realizada nos polos UAB conveniados à Ufes. Isso representou uma demanda intensa de trabalho pedagógico, institucional, operacional, para assegurar, tanto as atividades prévias de divulgação, inscrição, matrícula e configuração da plataforma nos padrões (e limitações) de EAD da Ufes quanto o funcionamento e organização regular do Curso.

O Edital Simplificado do Curso EPDS previu uma carga horária de 360 horas, distribuída em 18 meses, composto por aula inaugural (01 encontro com 08 horas) e cinco encontros presenciais, com 04 horas cada, de participação obrigatória; orientação de monografia: 02 encontros, com 04 horas cada; apresentação de monografia: 01 encontro com 04 horas. Embora fossem previstos 2 encontros com 04 horas cada para orientação de monografias, de fato foram realizados cinco encontros com quatro horas cada, o que totalizou, mais de 40 horas presenciais.

O quadro 1, de distribuição de vagas, foi o seguinte:

Quadro 1 – Distribuição de vagas

Polo de apoio presencial	Número de vagas	Turmas
I – Vitória	100	4
II – Vila Velha	100	4
III – São Mateus	25	1
IV – Linhares	25	1
V – Cachoeiro de Itapemirim	25	1
VI – Afonso Cláudio	25	1
VII – Nova Venécia	25	1
VIII – Alegre	25	1
IX – Colatina	25	1
X – Piúma	25	1
TOTAL	400	16

Foram oferecidas quatrocentas (400) vagas, mas optou-se por selecionar também cento e sessenta (160) suplentes, que teriam a prerrogativa de cursar os módulos iniciais. Essa estratégia baseou-se na experiência anterior do Comfor/Ufes de oferta de outros cursos, em que ocorreram muitas desistências durante o processo.

O edital estabelecia critérios de seleção na seguinte ordem de prioridade: 1) Coordenadores Estaduais e Municipais do Programa Bolsa Família na Educação; 2) Operadores Escolares Estaduais e Municipais de escolas com estudantes beneficiários do PBF; 3) Gestores(as), professores(as) e membros da Equipe Pedagógica que atuam nas escolas Estaduais e Municipais com estudantes beneficiários do PBF; 4) Gestores(as) e Equipe técnico-pedagógica dos Órgãos Centrais Estaduais e Municipais; 5) Outros Profissionais da Educação e da Assistência Social.

Em caso de empate, os critérios seguidos ordenadamente foram: 1) Atuar em escola com maior número de alunos inscritos no PBF; 2) Estar atuando em município de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); 3) Possuir idade mais elevada.

Concluídas as inscrições, procedemos à seleção dos candidatos com base nos critérios de desempate. Nos dias seguintes ao término da inscrição, os candidatos se manifestaram de forma interessada, solicitando informações e reivindicando o início imediato do Curso. Contudo, as demandas concretas que se colocavam para o funcionamento do Curso só poderiam ser executadas com o repasse do recurso financeiro descentralizado pelo MEC. Assim, passaram-se os meses de julho, agosto e setembro de 2015, o que representou um verdadeiro “balde de água fria” no entusiasmo das(os) candidatas(os).

A expectativa de início do Curso era para agosto de 2015. As etapas de divulgação de edital e inscrições foram efetivadas com o apoio logístico do Lagebes/CE/Ufes. Entretanto, o recurso descentralizado era indispensável para iniciar de fato o processo de formação no bojo da Iniciativa. Assim, só em outubro de 2015, quando houve esse repasse, é que iniciamos o processo de convocação das(os) candidatas(os) para a matrícula.

Passamos os meses de outubro e novembro de 2015 num extenuante trabalho, pois os três meses decorridos do final da inscrição acabaram por desmobilizar e arrefecer o entusiasmo de muitas(os) candidatas(os), passando a impressão de que o Curso não seria mais oferecido. No nosso entendimento, esse processo foi bastante desgastante, pois tivemos que realizar sucessivas chamadas para matrículas e muitas(os) candidatas(os) não chegaram a saber de tal informação, visto que haviam parado de consultar o sítio virtual do Curso.

A seguir, apresentamos o quadro 2, com o número de matrículas por polos.

Quadro 2 – Número de matrículas por polos

Polos UAB – UFES	Municípios sede	N. de alunos matriculados
1	Vitória	120
2	Vila Velha	120
3	São Mateus	42
4	Linhares	50
5	Cachoeiro de Itapemirim	35
6	Afonso Cláudio	33
7	Nova Venécia	59
8	Alegre	30
9	Colatina	30
10	Piúma	41
Total		560

Os quadros 3 e 4, apresentados a seguir, destacam a formação e a ocupação das(os) cursistas, respectivamente.

Quadro 3 – Formação dos cursistas

Formação dos cursistas	Percentual
Pedagogia	38%
Serviço Social	19%
Letras	7%
Administração	6%
Ciências Biológicas	4%
História	4%
Geografia	3%
Psicologia	3%
Artes	3%
Educação Física	3%
Direito	2%
Matemática	2%
Filosofia	1%
Ciências Contábeis	1%
Normal Superior	1%
Turismo	1%
Biblioteconomia	1%
Química	1%

Quadro 4 – Ocupação dos cursistas

Ocupação dos cursistas	Percentual
Docente	40%
Pedagogo	17%
Assistente Social	14%
Coordenador	6%
Secretário Escolar	4%
Secretário Municipal de Educação	4%
CRAS	4%
Secretaria Municipal de Assistência Social	3%
Supervisor	2%
CREAS	2%
Gestor	1%
Diretor	1%
Bibliotecário	1%
Conselho Tutelar	1%
Assistente Social (IASSES)	1%

Observa-se, no quadro 3, que 38% das(os) cursistas são licenciadas(os) em Pedagogia e 19% são da área de Serviço Social. O restante é, sobretudo, de egressas(os) de licenciaturas variadas, havendo também a participação de profissionais de Direito, Jornalismo, Administração, Psicologia, entre outros. Essa diversidade de formações deu ao Curso um caráter de interdisciplinaridade muito profícuo e dinâmico, possibilitando uma discussão extremamente rica da temática do Curso em suas várias dimensões. Isso se refletiu também nos vários temas de monografias, o que conferiu aos trabalhos monográficos finais uma significativa diversidade de abordagens.

Também em relação às ocupações, no quadro 4, percebe-se uma variedade de lugares profissionais, destacando-se os que trabalham como docentes, pedagogos e assistentes sociais, que representam 71% do conjunto de cursistas.

Curso EPDS na Ufes: o processo formativo

A aula inaugural ocorreu no dia 05 de dezembro de 2015, num evento extremamente significativo, com a presença de cerca de 500 alunos matriculados, pois mantivemos a perspectiva de iniciar o Curso com um número maior de cursistas, prevendo a possibilidade de evasão.

O modo como a Iniciativa EPDS foi organizada no ES apresentou várias potencialidades e algumas limitações, que cabem ser compartilhadas no sentido de trazer algumas contribuições e dialogar com experiências EPDS em outros Estados brasileiros.

No ES, o Curso foi amplamente divulgado e recebeu mais de duas mil inscrições, matriculando, inicialmente, 560 cursistas de diferentes regiões do Estado. O atendimento por polos possibilitou que o Curso fosse ofertado em dez diferentes municípios, entre eles: Afonso Cláudio, Alegre, Anchieta, Colatina, Linhares, Nova Venécia, Piúma, São Mateus, Vila Velha e Vitória. Contudo, requisitou um esforço redobrado da equipe de coordenação, que, para se fazer presente na maior parte dos encontros, precisou se organizar, se distribuir e se deslocar para realizar o acompanhamento.

Além do acompanhamento intensivo pela plataforma, foram realizados, no primeiro momento do Curso, seis encontros presenciais para apresentação dos conteúdos dos Módulos. Os encontros se deram subsequentes à aula inaugural, que contou com a presença da Prof.^a Dr.^a Silvia Cristina Yannoulas, em 5 de dezembro de 2015. Foi acrescido, à dinâmica do Curso, um Módulo de Introdução à Pesquisa, para que as(os) cursistas tivessem contato com os conhecimentos básicos sobre procedimentos de investigação e produção textual. A realização desse Módulo surgiu como demanda dos próprios professores-formadores, que entendiam a necessidade de um momento inicial de orientação para que as(os) cursistas pudessem realizar a Atividade Reflexão-Ação, que se deu entre os Módulos. Ainda que o Módulo de Introdução à Pesquisa tenha se constituído como uma importante iniciativa da equipe de coordenação, oferecendo subsídios básicos às(aos) cursistas sobre como proceder em pesquisas acadêmicas, compreendeu-se, posteriormente, que o referido Módulo foi apresentado de maneira aligeirada e que demandaria mais tempo, em função de um número elevado de cursistas jamais ter vivenciado o processo de produção de textos acadêmicos.

Produzir textos acadêmico-científicos adequados e relevantes parece ser uma tarefa bastante complexa para muitos alunos. A inserção do Módulo de Pesquisa seguiu a tendência que se manifesta em muitas instituições de ensino superior de acrescentar, aos seus currículos, disciplinas voltadas para a produção de textos, em especial de textos acadêmicos, com vistas a auxiliar os alunos e fomentar a reflexão sobre o rigor, a perspectiva crítica, a preocupação constante com a objetividade e a clareza que são partes inerentes da pesquisa acadêmica (SILVA; BESSA, 2011).

Algumas lacunas, no que diz respeito aos conhecimentos sobre pesquisa, foram supridas durante a realização das Atividades Reflexão-Ação, que consistiam na realização de investigação científica e produção de memorial. Esses memoriais, produzidos pelos cursistas, foram cuidadosamente analisados pela equipe de pesquisa e constituem um amplo banco de dados que, futuramente, será destinado a um observatório sobre pobreza e desigualdade social. A própria produção dos memoriais configurou-se como um grande desafio que resultou em ricos momentos de debates e trocas de experiência entre cursistas, pesquisadores, formadores, público-alvo das pesquisas, equipe gestora. As atividades de Reflexão-Ação foram acompanhadas por um formador de formadores, que também visitou os polos para orientar os tutores.

Os Módulos foram pensados e organizados por professores-formadores previamente selecionados por área de conhecimento e foram ministrados, nos polos, pelos “tutores a distância”. Cabe destacar que, como opção deste Curso e como prática adotada em experiências anteriores pelo Lagebes/CE/Ufes, em cursos a distância ou semipresenciais o tutor e/ou professor atua como mediador que, ora a distância, ora em presença física

ou virtual, participa do processo de aprendizagem da(o) cursista, ajudando-a(o) a se organizar temporalmente para atender às demandas do curso. Para desenvolver essa mediação, ele conta com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como materiais didáticos intencionalmente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação (SANTOS *et al.*, 2017).

Ao todo, foram selecionados quatorze “tutores presenciais” e dez “tutores a distância”, os primeiros responsáveis por organizar as atividades nos polos e os últimos responsáveis por realizar todo o acompanhamento das atividades na plataforma, orientando e corrigindo o material que fosse postado pelos cursistas. Essa organização permitiu que os cursistas recebessem um duplo suporte, presencial e a distância, sem sobrecarregar os tutores, que puderam despender uma atenção mais intensiva a cada um dos participantes. Os tutores presenciais tiveram um papel fundamental no Curso, no sentido de desenvolver um acompanhamento mais próximo, realizando plantões nos polos para atendimento dos cursistas, em grupos e horários agendados de acordo com as demandas. A dificuldade em lidar com a plataforma também foi, paulatinamente, sendo superada com o auxílio dos tutores presenciais.

Encontros de formação para orientação de toda a equipe foram realizados em momento antecedente a cada um dos Módulos, com a presença da equipe de coordenação, professores-formadores, professores pesquisadores, formador de formadores e professores-tutores, além das equipes de secretaria e de suporte à plataforma. Esses encontros foram realizados no auditório do Centro de Educação da Ufes e possibilitaram que tanto o grupo de gestão quanto o de formação se conhecessem, dialogassem, se aproximassem da temática, recebessem

orientações acerca dos procedimentos e condução dos Módulos e atividades, além de proporcionarem o entrosamento e estimularem a colaboração entre os envolvidos. Nesses momentos, debatia-se a temática do Módulo, eram realizadas conversas com os professores pesquisadores para esclarecimentos sobre a pesquisa, e a Atividade Reflexão-Ação era pensada no coletivo, de forma a buscar encaminhamentos para desenvolvê-la com mais clareza e objetividade.

Outra ferramenta utilizada pelo Curso EPDS no ES foi o *Chat* (Internet Relay Chat – Ire), serviço de comunicação síncrona (GONZALEZ, 2005), com o objetivo de promover bate-papos *on-line* entre professores-formadores, tutores, cursistas e equipe gestora. Por meio dessa ferramenta, foi possível realizar discussões interativas entre as pessoas envolvidas no Curso e a partir de diversas localidades, disponibilizando-se “salas” (canais) para esse fim. Essas salas de *chat* foram agendadas com antecedência para tratar de um tema específico, sendo monitoradas sobre o que era postado por cada usuário e servindo como critério de avaliação do próprio Curso. Apesar do esforço para realização dessa atividade, o número de participantes foi reduzido, pois precisávamos conciliar o horário de funcionamento do Lagebes, onde o Curso está alocado, com o horário de disponibilidade dos cursistas, o que não foi simples. Essa etapa indicou a necessidade de atenção à demanda de uma variedade de horários de atendimento aos participantes, visto exercerem atividades profissionais distintas e em diferentes turnos.

A equipe de coordenação também realizou um trabalho de “busca ativa” dos cursistas via e-mail e, sobretudo, por telefone, além do acompanhamento constante pela plataforma. O estímulo tornou-se uma estratégia importante no sentido de reduzir a evasão, que é um grande problema nos cursos a

distância ou semipresenciais. O diálogo se deu na perspectiva de elucidar aos cursistas o importante papel que deveriam desempenhar, tornando-se corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem, construindo conhecimentos e desenvolvendo hábitos e competências relativos ao estudo, no tempo e no local que lhes fossem adequados, sem a participação de um professor em tempo integral. Por meio desse diálogo mais estreito entre coordenação e cursistas, foi possível recuperar grande parte daqueles que pensavam em desistir ou que já haviam desistido da especialização.

Ainda que algumas dificuldades tenham se apresentado ao longo do Curso, compreendemos que serviram para mostrar novos caminhos. A relação aberta e dialógica que se estabeleceu evidenciou as inúmeras potencialidades que emergem nos debates sobre a relação entre educação, pobreza e desigualdade social e o quanto ainda precisa ser feito para superar a discriminação que envolve as políticas públicas e para superar a interpretação moralista da pobreza, que traz consequências para a escolarização das(os) pobres ao não priorizar o direito ao conhecimento.

O Seminário de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, momento solene e formal de conclusão do Curso EPDS, foi um evento muito significativo. Contamos com a presença da Coordenadora de Inclusão Escolar da SECADI/MEC, da Coordenadora do Sistema Presença da SEDU-ES, da Diretora do Centro de Educação/Ufes, assim como do Coordenador do Comfor/Ufes. As(os) cursistas apresentaram publicamente suas pesquisas, no formato de pôster e percebia-se a satisfação dos presentes pela riqueza do caminho percorrido.

Nesse Seminário, realizamos uma pesquisa de avaliação do Curso, por meio de um questionário com três perguntas

fechadas, de múltipla escolha, em que 94 respondentes voluntários poderiam marcar até duas respostas. A primeira pergunta referiu-se à percepção das(os) alunas(os) sobre a relação entre educação e pobreza, conforme o quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Relação educação e pobreza

Percepção sobre pobreza e educação	Percentual
É imprescindível compreender que a pobreza nos cerca, ela está presente dentro das escolas, noticiada pela mídia e em vários estudos sociais.	36%
Nossa história e política faz com que os pobres continuem em condições de aprimidos e em desigualdades de acesso aos direitos sociais, políticos e econômicos.	36%
Espera-se que as escolas e seus profissionais tenham uma postura crítica diante das relações entre escolarização dos pobres e empregabilidade.	23%
As políticas de transferência de rendas, como o PBF, se classificam como assistencialistas.	3%
A pobreza é uma questão moral, diretamente ligada à falta de valores, sem relação com as carências materiais.	2%

A maioria absoluta das(os) cursistas indicou que a nossa história faz com que os pobres continuem em condição de oprimidos e em desigualdade, e que a pobreza nos cerca e está presente em todos os espaços e também dentro da escolas, ambas as respostas com 36% cada uma. Essas respostas evidenciam que, de fato, o Curso EPDS possibilitou um aprofundamento no debate e na reflexão sobre a pobreza e a sua relação com a educação.

A segunda questão mencionava a articulação entre currículo e pobreza, conforme quadro 6, abaixo. A maioria das(os) respondentes (36%) indicou que os currículos têm dado pouca importância à pobreza e aos pobres como coletivos e 19% expressaram a compreensão de que o currículo está intrínseco a todas as escolas e expressa uma cultura concreta.

Quadro 6 – Articulação entre currículo e pobreza

Compreensão sobre a articulação entre currículo e pobreza	Percentual
Os currículos têm dado pouca importância à pobreza e aos(as) pobres como coletivo, e isso apresenta justamente caminho apostado do que se promete, contribuindo para manter os indivíduos distantes da compreensão de sua própria condição.	36%
O currículo está intrínseco a todas as instituições educacionais e se desenvolve de diversas formas, uma vez que essas instituições trabalham e defendem uma cultura que se expressa por meio dele.	19%
O monitoramento da frequência escolar, prevista no PBF, se limita a simples inserção de dados, correndo risco de se tornar apenas uma reprodução da visão sobre a pobreza como deficiência moral e cultural a ser superada por meio dos conteúdos curriculares.	18%
A compreensão que temos sobre o currículo reflete em nossas ações pedagógicas, nas escolhas que fazemos e nas estratégias que adotamos.	17%
O currículo está somente associado ao conjunto de disciplinas a serem ofertadas em cada série.	6%
A escolarização é um caminho garantido de saída da pobreza.	4%

Sobre o Programa Bolsa Família, conforme quadro 7, a seguir, percebe-se que a maioria das respostas destacaram que o PBF mostrou-se relevante no enfrentamento à pobreza no Brasil (32%) e, paradoxalmente, 25% apontaram que, embora seja um programa assistencialista, o PBF é necessário. Outros 21% evidenciaram que o PBF é importante para estimular a frequência da criança e do adolescente na escola.

Esse aspecto de considerar o PBF como “assistencialista”, no nosso entendimento, denota, ainda, uma percepção aligeirada e do senso comum, que persiste em se manifestar, mesmo após toda a reflexão que o Curso possibilitou, pois confunde uma política de assistência com uma política assistencialista. Isso mostra a importância de que a reflexão e as pesquisas continuem sendo feitas, para aprofundar esse debate.

Quadro 7 – Percepção sobre o PBF

Percepção sobre o PBF	Percentual
O PBF mostrou-se relevante no enfrentamento à pobreza estrutural do Brasil.	32%
O PBF é importante porque evidenciou a questão da pobreza como um fator gerador da exclusão social.	25%
O PBF é importante para estimular a frequência da criança e do adolescente na escola.	21%
O PBF cumpriu e cumpre um papel importante no processo de ensino-aprendizagem da criança e do adolescente.	10%
Embora seja um programa assistencialista, o PBF é necessário.	7%
A renda do PBF pode gerar um processo de acomodação na família.	5%

Esse aspecto de considerar o PBF como “assistencialista”, no nosso entendimento, denota, ainda, uma percepção aligeirada e do senso comum, que persiste em se manifestar, mesmo após toda a reflexão que o Curso possibilitou, pois confunde uma política de assistência com uma política assistencialista. Isso mostra a importância de que a reflexão e as pesquisas continuem sendo feitas, para aprofundar esse debate.

A nosso ver, as respostas dos questionários evidenciam avanços teóricos e analíticos importantes sobre a questão da pobreza e sua relação com a educação, mas também indicam a importância dessa reflexão e das políticas concretas que se apresentam para buscar superá-la, dentre as quais o PBF é de suma importância.

Foi apresentada, também, aos respondentes, uma questão aberta sobre as contribuições do Curso a respeito do modo de pensar educação, pobreza, diversidade e desigualdade social. As respostas foram organizadas em 10 categorias, dentre as quais se destacaram as seguintes: visão ampliada sobre pobreza e escola (30 respostas); reflexão sobre a prática (23 respostas);

a educação como meio de superação da pobreza (11 respostas); relação entre pobreza e currículo escolar (10 respostas); pobreza como condição e não como escolha (9 respostas); repensar a escola sob a perspectiva do pobre (9 respostas).

A coleta de dados sinaliza, por parte da maioria das(os) cursistas, uma compreensão da pobreza e da desigualdade social como fatores que afetam a qualidade da educação na escola pública. Todas(os) concordam que o Curso os humanizou e influenciou, de maneira significativa, na visão que tinham sobre a pobreza e o pobre, contribuindo para que conhecessem a conjuntura política atual como cidadãos críticos, pesquisadores e conscientes de seus direitos.

As(os) cursistas, em sua grande maioria, passaram a perceber a pobreza não mais como escolha e sim como uma condição forçada a esses coletivos. Em suas falas, evidenciaram uma compreensão maior de como a pobreza pode afetar o sujeito e sua perspectiva de futuro. Relataram, também, que a pobreza é ainda um assunto distante dos discursos dos currículos escolares que, não raramente, se tornam reflexos de falas pejorativas, principalmente no que se refere ao PBF.

Quanto à prática, as(os) cursistas expressaram uma postura de repensar e valorizar mais a interação aluno/professor no exercício de enxergar o outro. Mostraram que a educação precisa ir além das salas de aula, superando a visão do pobre como apenas um número nas escolas. Pontuaram, ainda, as necessidades de se buscar novas práticas que valorizem os alunos e que os estimulem na aprendizagem e construção de novos conhecimentos, tendo a escola, por sua vez, o compromisso com a democratização do saber.

O projeto de pesquisa da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social

O projeto de pesquisa da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social pretende a compreensão do real acerca dos e nos contextos empobrecidos do Estado do Espírito Santo, não apenas para constatar ou contemplá-lo, mas para oferecer elementos de intervenção qualificada, nessas realidades, aos sujeitos agentes operadores de programas sociais, especialmente o PBF em suas relações com a educação. O objeto da pesquisa é, então, a realidade concreta na qual atuam os cursistas, que deve ser compreendida em suas dimensões históricas e contextuais.

O pressuposto fundamentador do Curso é colocado como desafio para o desenvolvimento do ensino, mas também da pesquisa e da extensão, que podem complementar os movimentos ensinantes previstos: é possível e desejável qualificar a ação dos sujeitos envolvidos e a eles próprios.

Para dar consequência a tal propósito e em consonância com as opções teóricas do Curso, o método, entendido como expressão racional de máxima generalidade, que oferece os elementos teóricos e práticos ao processo de produção de conhecimento que esta pesquisa adota, é o histórico dialético.

Tal pressuposto assenta-se na perspectiva de que o sujeito humano ao agir “[...] sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1985, Tomo I, p. 153) e, podemos acrescentar, faz ampliar seu nível de consciência do real e, consequentemente, suas possibilidades de transformá-lo.

Nesse contexto, a investigação tem como foco analisar a processualidade das relações entre educação, pobreza e desigualdade social a partir de contextos locais empobrecidos, em municípios do Espírito Santo, por meio da pesquisa-formação. Para isso, define como objetivos específicos:

- Constituir grupos de estudo-investigação, numa perspectiva colaborativo-crítica, tomando como foco as políticas e práticas de educação, pobreza e desigualdade social no Espírito Santo;
- Mapear os contextos locais empobrecidos em que as relações entre educação, pobreza e desigualdade social se dão;
- Analisar as estratégias de inclusão escolar desenvolvidas por e nas instituições;
- Evidenciar as articulações práticas entre as políticas de intersectorialidade desenvolvidas entre diferentes espaços públicos e/ou outros setores de diferentes naturezas;
- Investigar as repercussões das ações sociais nos municípios do Estado do Espírito Santo.

O estudo tem como abordagem teórico-metodológica a pesquisa-ação, compreendendo que o diagnóstico das relações entre educação, pobreza e desigualdade social, a partir de contextos locais empobrecidos em municípios do Espírito Santo, pode ser conduzido pela pesquisa-formação como princípio articulador entre ensino, pesquisa e extensão.

Conforme pontuamos anteriormente, tem-se como premissa que o Curso se constitua em tempo-espaço de construção de conhecimentos colaborativo-críticos, em que o diálogo e a colaboração tornem-se eixos fundamentais entre os autores-atores do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, os desafios postos pelo ensino a distância, como a “espacialidade”,

na formação continuada dos cursistas e do fazer dos formadores (professores e tutores), podem ser reconhecidos a partir de um processo comunicativo entre os envolvidos:

[...] o sistema comunicativo deve, dessa forma, possibilitar o diálogo entre os protagonistas, a participação, o compartilhamento, as trocas, enfim, os elementos necessários à realização da aprendizagem dos atores envolvidos (SANTOS, 2009, p. 25).

Apostamos na constituição de *grupos autorreflexivos*, que, na pesquisa-ação, envolvem um processo de autorreflexão crítica e colaborativa:

[...] somente através da crítica, compreendida como auto-reflexão e autoquestionamento, é que os momentos reprimidos, ocultos, distorcidos pelo processo histórico do conhecimento podem ser recuperados, reelaborados conscientizados, permitindo redescobrir o interesse fundamental, o da emancipação (FREITAG; ROUANET, 2001, p. 13).

Entendemos o dispositivo grupal como um dos possíveis espaços-tempos de “formar-se” e “mediar formações”, reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa (JESUS, 2008).

Nesse sentido, buscamos constituir um processo formativo em que os sujeitos se tornassem autores do processo e sujeitos de conhecimento.

Organização do processo de pesquisa-formação

A pesquisa se caracteriza, então, como qualitativa e de intervenção na realidade da pobreza e de extrema pobreza do

Espírito Santo. Constitui-se como pesquisa-ação que abarca outros tipos de organização de pesquisa para os projetos de monografia das(os) cursistas. Nesse sentido, para o acompanhamento do processo de coleta e análise de dados, organizamos grupos de estudo-reflexão de acordo com os polos UAB no Estado. Agrupamos os tutores e cursistas por região, de acordo com a proximidade dos polos.

Considerando que as(os) cursistas se constituem sujeitos agentes, pois desenvolvem ações junto às escolas em que o PBF atende crianças e adolescentes, nos parece adequado pensar que uma metodologia capaz de atender às especificidades dos integrantes deve considerar a discussão da prática e a intervenção sobre esta como, respectivamente, pontos de partida e de chegada.

Os projetos das(os) cursistas decorrem dos propósitos do “projeto guarda-chuva”, mas a este retornam com suas produções acerca dos respectivos contextos, objeto das reflexões e ações desenvolvidas. Os demais sujeitos agentes da/na pesquisa participam da realização do projeto “guarda-chuva” e devem auxiliar no desenvolvimento das monografias a serem desenvolvidas pelas(os) cursistas e distribuídas em 3(três) grandes linhas de pesquisa:

- Linha de Pesquisa 1 - Educação, pobreza e desigualdade social: contextos e relações;
- Linha de Pesquisa 2 - Intersectorialidade e inclusão (no âmbito do PBF);
- Linha de Pesquisa 3 - Avaliação e impactos do Programa Bolsa Família nos municípios e nas escolas.

Considerando as diferentes experiências e acúmulos como pesquisadores destes variados sujeitos agentes, faz-se

necessário demarcar que a natureza formativa da pesquisa requer investimentos em estudos de aprofundamento metodológico a serem abarcados pelo projeto de extensão-formação em pesquisa, que requereram ações formativas desenvolvidas no projeto de extensão intitulado: Formação em Pesquisa.

A equipe de pesquisa EPDS é formada por uma coordenadora geral, três professores doutores pesquisadores com larga experiência em pesquisa, sendo dois vinculados à Ufes, uma auxiliar de pesquisa com mestrado em educação e três bolsistas de iniciação científica.

A pesquisa EPDS se iniciou em novembro de 2015, com previsão de término em setembro de 2017. O cronograma previsto está sendo rigorosamente cumprido e, inclusive, o processo de pesquisa já gerou uma apresentação de trabalho no XVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração de Educação da ANPAE, realizada em abril de 2017 como comunicação oral, intitulada “O Programa Bolsa Família: Formação de Gestores”, e apresentada pelo Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva e pela Prof.^a Dr.^a Caroline Falco Fernandes Valpassos.

A dinâmica de orientação, elaboração, apresentação do trabalho monográfico

Tendo em vista que uma das ações da especialização EPDS se constituiu propriamente pela realização do curso de pós-graduação com carga horária de 360 horas, envolvendo vários profissionais que lidam com os processos de escolarização de alunos em condição de pobreza/extrema pobreza e beneficiários do PBF, o Curso se deu pela via do cumprimento

das atividades de cada módulo e da elaboração de um estudo monográfico.

Considerando que no período de 07/12/2015 a 21/11/2016, as(os) estudantes estiveram envolvidos com as atividades dos módulos, e, concluída essa etapa, foi destinado o prazo de 05/12/2016 a 09/06/2017 para realização de todas as ações que emanam da elaboração do estudo monográfico, a equipe de coordenação da especialização passou a adotar encaminhamentos para esse processo ocorrer, pois, conforme defende Paro (2010), na organização de atividades que envolvem gestão, os gestores precisam se colocar como mediadores desse processo, tendo em vista lidar com sujeitos ativos, mas que demandam de profissionais que articulem as ações necessárias para que os objetivos traçados sejam alcançados com êxito.

Segundo o autor, é pela via do trabalho que o homem faz história e se constitui um sujeito histórico, na medida em que transforma a natureza e, assim, constitui a sua própria condição humana no mundo. Com isso, como animal racional, o humano se realiza com o trabalho e conseqüentemente sua condição de sujeito, ou seja, de condutor de ações regidas por sua vontade. É neste contexto que emerge a importância da ação administrativa em seu sentido mais geral, porque a gestão, assumida como mediação, possibilita o trabalho humano ser realizado da melhor forma possível. “[...] Isso significa que o problema de mediar a busca de fins é um problema que permeia toda a ação humana enquanto trabalho, seja este individual ou coletivo” (PARO, 2010, p. 766).

A coordenação da especialização, ao assumir-se como mediadora de todo o processo formativo, adotou, como uma primeira linha de ação para a organização dos momentos de

elaboração/orientação das monografias, o levantamento do número de estudantes concluintes dos módulos e que ingresariam na elaboração das monografias. Entrariam nesta etapa 434 estudantes, quadro que demandaria 80 orientadores, sendo esses selecionados a partir de convites encaminhados aos três departamentos do Centro de Educação da Ufes, além de convites a professores dos *Campus* da Ufes de São Mateus e Alegre, respectivamente o Centro Universitário Norte do Espírito Santo e Centro de Ciências Agrárias e Engenharias.

Além do envolvimento dos professores da Ufes, o convite fora estendido a professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/Ufes) que realizam estudos de Mestrado e de Doutorado, a ex-alunos do referido programa e a professores/pedagogos que atuam em instituições de ensino variadas (com mestrado e/ou doutorado), principalmente pelo fato de terem experiência com orientações de trabalhos monográficos, inclusive em cursos anteriores firmados pela via de parcerias entre Lagebes/Ufes com o Ministério da Educação. Esses orientadores passaram a receber bolsas do Ministério da Educação para desempenhar a tarefa de auxiliar as(os) cursistas na organização do relatório monográfico escrito e na elaboração de um pôster a ser apresentado para uma banca avaliadora.

Profissionais interessados em participar como voluntários do curso EPDS também se colocaram como outra possibilidade de ampliação do quadro de orientadores, situação que demandou a análise crítica dos currículos e das trajetórias desses sujeitos. Essa análise apontou que os interessados possuíam cursos de Mestrado e/ou Doutorado (ou os estavam cursando) e que muitos já traziam certo acúmulo de atividades de orientação de monografias em outros cursos da Ufes, cenário que possibilitou que os interessados também viessem a

compor o quadro de orientadores com as mesmas funções que os bolsistas, no entanto com um número menor de orientandos.

Assim, entre convites a profissionais diversos e da aprovação dos voluntários, o quadro de orientadores passava a ser composto por orientador-bolsista e orientador-voluntário, e, tal situação, nos fazia pensar na mediação do conhecimento em cursos a distância, pois, neste contexto, a ação do professor assume a meta de colocar o pensamento do grupo em movimento, além de propor situações e atividades de conhecimento; provocar situações em que os interesses das(os) cursistas e do próprio curso venham a emergir; propor condições para o acesso a novos conhecimentos, possibilitando a elaboração de respostas aos problemas; interagir com os cursistas; construir e percorrer caminhos com o intuito de favorecer a reconstrução das relações existentes entre o grupo e o objeto de conhecimento (FRANCIOSI; MEDEIROS; COLLA, 2003).

Diante desse cenário, cabia à coordenação da especialização a tarefa de também pensar os orientadores como mediadores desse processo de elaboração de conhecimentos pela via da pesquisa científica, tanto no que se refere à sistematização dos estudos a serem realizados pelos alunos quanto na organicidade do texto científico, mas também nos momentos em que os alunos se sentissem desmotivados, cansados e com certo sentimento de que supostas dificuldades, no processo de pesquisa, os impediriam de realizar/concluir as atividades de monografia. Esse cenário trazia a necessidade de a coordenação estabelecer momentos de diálogos críticos-reflexivos com os orientadores como forma de sensibilizá-los acerca da importância de se colocarem como grandes articuladores dos momentos de elaboração dos estudos monográficos, tendo em vista o grupo de cursistas se constituir de sujeitos com trajetórias

de formação e atuação profissional bastante plural e com muitos “receios” sobre a produção de um trabalho monográfico, falta de conhecimentos sobre as normas da ABNT e “vícios” da não autoria/plágio do trabalho acadêmico.

A orientação é muito mais efetiva quando há cooperação entre as partes, em vez de cobrança por parte do orientador. Por outro lado, a falta de conhecimento ou desinteresse do aluno no tema, pouco tempo dedicado ao projeto e, em consequência, um projeto mal elaborado, bem como a pressa em terminar o trabalho apenas para cumprir um requisito, são fatores negativos em que levam à elaboração de um trabalho mal feito e ao desinteresse do orientador (ROESCH, 1996, p. 33).

Pensar os orientadores como mediadores de um momento desafiador/complexo para muitos alunos, principalmente pela pouca familiaridade com o processo de elaboração da pesquisa e da escrita acadêmica, nos reporta a Oliveira (2002, p. 26) quando, baseada nos estudos da matriz histórico-cultural, argumenta que “[...] mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Isso nos fazia pensar que, entre o estudante e o estudo monográfico, o orientador podia ser visto como elo/ponte, ou seja, como leitor crítico do texto do orientando, aquele que podia apontar caminhos teóricos e teórico-metodológicos, um interlocutor capaz de colaborar na análise crítica do dado coletado e um suporte nos momentos de tensão que transversalizam a pesquisa acadêmica, situação sustentada pela ideia de que a diversidade de sujeitos presentes na especialização não podia ser significada como processo de desigualdade na produção do trabalho monográfico.

Assumir a diversidade implica analisar os elementos que formam a estrutura organizativa dos espaços educativos, referencial que deverá fundamentar a prática compreensiva da diversidade. Isso requisita igual reflexão sobre os elementos curriculares que determinarão a flexibilização da resposta educacional à diversidade, garantindo que os docentes sejam pessoas qualificadas e capazes de assegurar o equilíbrio entre a compreensibilidade do currículo e a diversidade dos alunos (GONZÁLES, 2002).

Composto o quadro de orientadores e assumindo esses sujeitos como mediadores das várias situações que emergem do processo de elaboração das monografias, cabia à coordenação do Curso realizar uma reunião com esses profissionais para explanação sobre a dinâmica do Curso e das orientações a serem realizadas com os alunos. Dessa forma, era preciso discutir, com esse grupo, os objetivos da especialização; a estrutura do Curso; os conteúdos mediados em cada módulo; os objetivos das orientações de monografias; o número de orientandos por orientador; o perfil dos alunos; os prazos; e números de orientações que necessitavam ser realizadas.

A composição desse encontro com os orientadores se colocava como um momento de grande importância para que esses profissionais – muitos deles não participantes do desenvolvimento dos módulos – pudessem conhecer o Projeto Político-Pedagógico do Curso EPDS e entender o quanto a pobreza não tem sido tratada sistematicamente nas universidades brasileiras, bem como na educação básica, mesmo que a sua quase universalização tenha trazido muitos sujeitos em situação de pobreza e extrema pobreza para a escola. Diante disso, podiam refletir sobre questionamentos referentes ao tensionamento

das relações entre educação, pobreza e desigualdade social; a necessária e urgente formação continuada de profissionais da educação básica; e a importância de se fomentar o debate acadêmico sobre a temática, com vistas à transformação social de contextos empobrecidos.

Na oportunidade, a coordenação do Curso elaborou um material explicativo sobre as orientações que subsidiariam as atividades a serem realizadas com os alunos no transcorrer do processo de elaboração das monografias. O material explicativo trazia a estrutura do trabalho monográfico, composto por elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, além de orientações como o número de orientandos, o calendário, o perfil dos estudantes, a dinâmica de apresentação dos trabalhos monográficos, dentre outros.

Neste encontro, fora explicado que a monografia se constitui de um relatório devidamente fundamentado e coerentemente ordenado, abordando temáticas relativas aos estudos desenvolvidos no transcorrer do Curso. É interessante pensar que os alunos, no transcorrer dos módulos, foram se aproximando de temáticas, leituras, olhares sobre a realidade social que davam certo escopo para a realização das pesquisas a serem mediadas pelos orientadores. O rico material textual e videográfico, composto para a especialização, fora adotado como referencial teórico que subsidiaria as investigações dos alunos e a sistematização desse processo, pela via da escrita acadêmica.

Diante da aproximação dos alunos com as temáticas a serem estudadas já no transcorrer dos estudos nos módulos e, considerando a riqueza de temas e abordagens levantados pelos estudantes, decidiu-se que as monografias seriam produzidas individualmente (atendendo também a um pré-requisito da

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufes) e adotando metodologias de pesquisa empírica de caráter qualitativo, por sua vez distribuídas nas 3(três) grandes linhas de investigação, também adotadas pela pesquisa realizada pelo Curso EPDS e mencionadas anteriormente.

O trabalho monográfico se constituiu em uma atividade organizada em duas fases, sendo a primeira a elaboração do relatório monográfico escrito, obedecendo às normas de investigação acadêmica, contendo entre 15 e 25 folhas de texto (parte textual), e a segunda, a apresentação da monografia em forma de “pôster” em evento presencial e público. Tanto o relatório monográfico escrito quanto o pôster seguem certa estrutura disponibilizada pela coordenação do Curso na Plataforma Moodle, experiência já adotada por outras propostas de cursos de especialização coordenadas pelo Lagebes e avaliadas positivamente por cursistas, orientadores e equipes de coordenação de cursos.

Foi constituído um calendário com duas datas para apresentação das monografias, buscando atender aos alunos que trazem impedimentos religiosos de realizarem determinadas atividades sociais aos sábados e expressando a compreensão da gestão do Curso de que a matrícula de estudantes com trajetórias de formação e atuação bastante diversas demandaria a criação de redes de apoio a esses sujeitos e a criação de estratégias plurais, para não se “perder” nenhum aluno mediante os desafios por eles vividos no transcurso da pesquisa/escrita acadêmica.

A composição do grupo discente sempre se apresentou como uma potência para o Curso, tendo em vista os encontros presenciais serem “recheados/nutridos” de olhares/análises diversas e com diferentes abordagens formativas e profissionais. Foi, também, um desafio tendo em vista a necessidade de articular todas essas trajetórias para a área da Educação,

situação que demandou muitos deslocamentos de pensamentos e olhares para se pensar em ações mais colaborativas, ou, nas palavras de Sá-Chaves (2000), um exercício profícuo para se trabalhar em função de ações mais solidárias em detrimento de ações solitárias, para assim romper com determinadas fatalidades que atravessam os processos de elaboração de trabalhos monográficos como sentimentos de incapacidade, plágio e de que o texto acadêmico se constitui em uma compilação de citações e textos de outros.

A luta contra todas as formas de fatalidade [...] requer que, mesmo de maneira fugaz, se possa perceber que alguma coisa se move, que nem tudo está irremediavelmente cristalizado e que a Escola, pelos meios que desenvolve, é capaz de restaurar um pouco de confiança na mobilidade social, de promover um pouco mais de humanidade, de reunir os homens para além de suas diferenças e de libertá-los de todas as formas de domínio (MEIRIEU, 2005, p. 143).

Os orientadores-bolsistas passaram a se encarregar da orientação de 6 (seis) cursistas e os voluntários de 3 (três). Para os trabalhos de orientação, foram criadas novas salas na plataforma do Curso para todos os orientadores, intitulada “Monografia”, sendo esse espaço destinado às interações entre os alunos e professores orientadores, vinculados aos polos, ficando os orientadores informados de que o acompanhamento a distância deveria ser realizado permanentemente por meio da plataforma do Curso.

Para que os processos de orientação fossem realizados, os encontros foram previamente agendados pelos orientadores, sendo eles também acompanhados pela equipe de coordenação, ora por contato direto com os orientadores, ora por

e-mail, ora por telefone. Os momentos de orientação evidenciaram uma vasta riqueza de temas de investigação que relacionavam a educação, a pobreza e a desigualdade social, bem como várias áreas do conhecimento na análise e reflexão crítica desses processos.

Os desafios também transversalizaram as orientações, tendo em vista a pouca familiaridade de muitos alunos com o texto acadêmico e a pesquisa, necessitando a coordenação geral incentivar os orientadores a sempre darem o suporte necessário a esses sujeitos e quando percebida uma maior fragilidade no processo como, por exemplo, sinalizações de desistência e desânimo. Coube à coordenação geral também fazer contato por telefone e via *e-mail* com os alunos, despertando o interesse e desejo em finalizar os trabalhos da especialização.

Reclamações por parte dos alunos, tais como: “[...] não me vejo capaz de realizar meu estudo” ou “[...] tenho muitas dificuldades com a leitura e a escrita” ou também “[...] é a primeira vez que faço uma monografia de verdade” se colocaram como elementos promotores de profícuas reflexões entre os cursistas e orientadores, bem como com a coordenação geral, situação que demandou muitos envios de *e-mails*, telefonemas, visitas *in loco* e atendimentos individuais aos alunos na Ufes. De outro lado, a coordenação também precisou se colocar como uma instância de acolhimento/incentivo aos orientadores que também traziam suas queixas, dizendo: “[...] os alunos têm muitas dificuldades na escrita”, “[...] eles não conhecem as regras da ABNT”, “[...] encontrei plágio no texto” e “[...] poucos alunos vêm encaminhando suas produções para leitura”.

O diálogo constante entre a coordenação do Curso com os orientadores e as(os) estudantes foi constituindo outras

relações com o trabalho de pesquisa/escrita das monografias, bem como dos processos de orientação, situação que permitia que muitas dificuldades/barreiras fossem minimizadas e até sanadas, trazendo a importância do diálogo entre os sujeitos envolvidos e a busca por superação dos problemas que poderiam impedir a concretização dos trabalhos monográficos. Paro (2010) salienta que os processos de gestão se constituem por questões de ordem material e subjetivas. As questões de ordem material se reportam a todos os instrumentos/elementos necessários para que uma determinada ação se realize, enquanto as subjetivas perpassam pelas relações humanas (ideias, envolvimento, aposta, ideologias) empreendidas para que esta mesma ação atinja seus objetivos. No trato com as questões subjetivas, o diálogo entre a coordenação do Curso e os orientandos se colocou como uma alternativa importante para também ampliar as redes dialógicas entre os segmentos envolvidos nas orientações, na busca de novas-outras possibilidades de ação.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes [...]. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro (FREIRE, 2010, p. 91).

Sobre o processo de apresentação dos trabalhos monográficos, o material explicativo elaborado pela coordenação geral sinalizava aos orientadores que, além das orientações aqui já explicitadas sobre a redação do relatório monográfico, a responsabilidade de encaminhar o trabalho escrito para os

membros da banca (escolhidos pelos orientadores e com apoio dos membros da coordenação, caso necessário) seria dos professores orientadores e dos alunos, sendo disponibilizado um banco de dados, contendo indicações de possíveis membros para as bancas.

Cabe salientar que a banca de avaliação é composta pelo orientador e um avaliador externo e a apresentação dos trabalhos é realizada no Seminário de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Os trabalhos finais, entregues à coordenação do Curso, compõem o acervo de monografias do EPDS, sendo algumas delas selecionadas para a elaboração de um livro, evidenciando vários estudos sobre a temática em tela no Espírito Santo.

Projeto de Extensão Ciclo de Palestras como estratégia da Iniciativa EPDS no ES

Ao longo do Curso EPDS/Ufes, foi desenvolvido um Projeto de Extensão com o objetivo de propiciar, a profissionais da educação básica e/ou de outros profissionais envolvidos com políticas de pobreza ou extrema pobreza, formação em pesquisa educacional. O projeto “Ciclo de Palestras em Pesquisa e Políticas de Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Espírito Santo” foi submetido à avaliação no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, do Centro de Educação da Ufes, e aprovado, tendo início em agosto de 2016 com previsão de encerramento em março de 2017.

O Projeto de Extensão intencionava atuar na construção e materialização de propostas de formação continuada na

perspectiva de inclusão de alunos em contextos empobrecidos ou de extrema pobreza, buscando contribuir no avanço do conhecimento sobre pesquisa educacional e no movimento da elaboração de políticas de formação continuada para profissionais da educação, na perspectiva do enfrentamento da pobreza e da vulnerabilidade social.

Como meio de fomentar o debate sobre pesquisa educacional, destacando estudos sobre educação, pobreza e desigualdade social, optou-se pela realização de um Ciclo de Palestras, compreendendo que essa ação se tornaria elemento propulsor na produção de monografias, dissertações, trabalhos de iniciação científica e artigos.

Pretendia-se, inicialmente, realizar seis palestras para um público de 100 pessoas. Os temas das palestras foram assim definidos: “A pesquisa sobre educação e pobreza no ES”; “Instrumentos e análise de dados”; “Pesquisa e os contextos da prática educativa”; “O direito à educação no Brasil e os programas de transferência de renda”; “Pobreza, desigualdades e educação”. As palestras seriam ministradas por formadores e professores envolvidos com o EPDS. Para a palestra de encerramento, foi convidado o Prof. Dr. Miguel Arroyo, que participou da elaboração do Curso.

Cinco encontros foram realizados e o Ciclo de Palestras atingiu o público de mais de 500 presentes, destacando-se a participação dos cursistas da Iniciativa EPDS, alunos do Curso de Pedagogia e da Licenciatura em Educação do Campo da Ufes e profissionais da educação atuantes em escolas do ES, aos quais foram fornecidos certificados de participação. O fato de o Ciclo de Palestras ter ocorrido em dias da semana, na Universidade de locação do Curso EPDS, contribuiu para que os

alunos da instituição se fizessem presentes, mas inviabilizou a participação dos cursistas que moram em regiões do interior e participam do Curso frequentando aulas nos polos UAB.

Como ponto nevrálgico, nos debates realizados nas palestras, destacou-se a dificuldade de compreensão da necessidade de existência de políticas públicas, como o PBF, para a redução da desigualdade social e da pobreza, pensando-se a educação como um importante elemento no processo de desenvolvimento econômico de um país. Outra postura detectada é a de compreender a pobreza como carência e, conseqüentemente, os pobres como carentes. Esse desprovimento, no âmbito educacional, frequentemente tem sido compreendido como escassez de espírito, de valores e, inclusive, incapacidade para o estudo e a aprendizagem. Segundo Arroyo (2012), a pedagogia e a docência tendem a considerar, sobretudo, supostas carências intelectuais e morais que as(os) estudantes pobres carregariam para as escolas, reforçando uma concepção moralista sobre os pobres que se encontra há muito tempo na cultura política e pedagógica ocidental: a pobreza moral dos pobres produzindo a sua pobreza material.

Nesse sentido, as representações sociais pesam sobre as representações pedagógicas e as crianças, adolescentes e jovens pobres que frequentam a escola são destituídos de valores, vistos como sujeitos preguiçosos, sem dedicação ao estudo, indisciplinados e até violentos (ARROYO, 2012). A escola, preocupada em cuidar da questão moral das(os) alunas(os) pobres, pensa o currículo como instrumento para moralizá-los e não para garantir o direito delas(es) ao conhecimento. Assim, os currículos se constituem como documentos desprovidos de “[...] conhecimentos e repletos de bons conselhos morais de esforço, trabalho, dedicação e disciplina” (ARROYO, 2015, p. 11).

Para Butler (2006), o pensamento social e pedagógico tem se preocupado, prioritariamente, com as consequências morais e intelectuais da pobreza, desconsiderando a pobreza como elemento capaz de comprometer as bases materiais do viver humano. Esse enfoque responsabiliza os pobres por sua própria condição e inferioriza-os em capacidade de atenção, esforço, aprendizagem e valores. A pedagogia ignora os efeitos desumanizadores da pobreza material e, como consequência, os pobres são segregados e reprovados.

Esse enfoque foi problematizado ao longo do Ciclo de Palestras, pois se compreendia ser fundamental questionar a forma como os sujeitos têm sido responsabilizados pela condição de pobreza e desemprego em que vivem. Do mesmo modo, fazia-se necessário refutar a visão de pobreza como problema moral, sobre o qual a escola deve agir para moralizar crianças e adolescentes nos valores do trabalho, da dedicação e da perseverança, que elas(es) supostamente não recebem das famílias e dos coletivos empobrecidos.

Ainda que o objetivo fosse promover a formação continuada para profissionais da educação básica e/ou outros profissionais envolvidos com políticas sociais, a experiência de realizar um Projeto de Extensão junto ao Curso de Especialização superou as expectativas iniciais, pois possibilitou a abertura de espaços amplos de debate para além dos conteúdos dos módulos e com o envolvimento de diferentes sujeitos, visto que houve a abertura para a participação de toda a Universidade e para fora dela.

A concretização do Projeto reafirmou a necessidade de romper com a visão da pobreza somente pelo viés educacional, que mascara toda a sua complexidade como questão social,

política e econômica, e possibilitou que fosse questionada a representação moralizante e reducionista sobre pobreza e desigualdade social, evitando-se responsabilizar a escola pela solução do problema produzido em contextos sociais, políticos e econômicos, para além do ambiente escolar.

Considerações finais

A elaboração deste texto se mostrou como uma possibilidade avaliativa crítica e reflexiva do EPDS no contexto da Universidade Federal do Espírito Santo. Esse olhar crítico nos permitiu refletir sobre a importância de cursos desta natureza, principalmente em momentos históricos que trazem fragilidades em várias políticas sociais, aqui em destaque aquelas comprometidas com o reconhecimento da Educação como direito social público e subjetivo. Com isso, o Curso nos ajudou a reconhecer a importância de se implementar políticas sociais para trato/superação das desigualdades sociais e também evidenciou que tais políticas precisam estar articuladas entre si e voltadas para as minorias sociais.

Outra reflexão que o Curso nos permitiu fazer centra-se em torno da temática do EPDS/Ufes. Com esse Curso, foi possível compreender que a pobreza/extrema pobreza se coloca como uma questão que extrapola enquadramentos econômicos e que perpassa diferentes modos de negação de outro não hegemônico: culturas, modos de existência, necessidades, privações de direitos, leituras sociais dos considerados diferentes e organização de uma sociedade para alguns, enquanto outros têm seus modos de vida e direitos negligenciados.

O EPDS/Ufes também tem se constituído em um amplo processo formativo, tendo em vista a coordenação vivenciar a mediação de um curso com uma temática pouco abordada, profissionais com formações e trajetórias diversas, além do significativo número de sujeitos envolvidos (alunos e professores). Esse cenário levou a coordenação a realizar muitos “arranjos” para o Curso se constituir no interior da Universidade, assim como para operacionalizar seu funcionamento nos polos. Podemos dizer, movimentos voltados para potencializar polos com características bem singulares, que demandavam negociações de olhares, pensamentos e atitudes. Nessa mesma via, permitiu que diferentes profissionais/cursistas pudessem discutir os impactos da pobreza/extrema pobreza na Educação, trazendo distintos referenciais teóricos e experiências para este processo, situação que também fomentou momentos de debates e estranhamentos.

As experiências vivenciadas na elaboração dos trabalhos de conclusão de Curso também atravessam a avaliação crítica constituída na elaboração deste texto. Ao passo que trouxeram desafios, principalmente pela falta de “maturidade” de alguns alunos para com a pesquisa/escrita acadêmica, apontaram uma pluralidade de estudos/reflexões que nos ajudam a entender os impactos da pobreza/extrema pobreza no contexto do Espírito Santo, situação muitas vezes desconhecida pela própria Universidade e escolas da Educação Básica. Esses estudos se agregam aos esforços realizados pela pesquisa que caminhou juntamente com o Curso.

Finalizando, o EPDS/Ufes acena que outras versões do Curso se colocam como necessárias, tendo em vista o fato de muitos estudantes capixabas, residentes em cenários marcados pela pobreza/extrema pobreza, ainda viverem processos de

exclusão social e cognitiva. O debate sobre a temática em tela, por ainda estar se constituindo nos processos de formação inicial e continuada de profissionais que lidam com distintas realidades sociais, não se esgota com uma primeira versão do Curso, mas somente demonstra o quanto o assunto precisa ser aprofundado e propagado.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. Pobreza, desigualdades e educação. Módulo Introdutório. **Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social**. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro; YANNOULAS, Silvia Cristina. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re) definição. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 329-351, maio/ago. 2012.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONCA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15 n. 42, fev. 2000.

BARROS, Ricardo Paes de. **A importância da queda recente da desigualdade na redução da pobreza**. Rio de Janeiro: IPEA, 2007 (Texto para Discussão, n. 1.256). Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2009.

BRASIL. **Censo Escolar de 2016**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf>. Acesso: 20 mar. 2017a.

_____. **EBC Agência Brasil**, 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-02/banco-mundial-crise-pode-levar-36-milhoes-de-brasileiros-de-volta-pobreza>>. Acesso: 15 maio 2017b.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Brasília: 2014.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social. **SAGI-Cadastro Único**, 2017. Disponível em: <[http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/relatorio.php#Visão Geral Brasil](http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/relatorio.php#Visão%20Geral%20Brasil)>. Acesso em: 15 maio 2017c.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVES, Breno Gonçalves Bragatti; MELO, Rafaela da Silva. **Cultiveduca**. Brasil. 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em: <<http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.

FRANCIOSI, Beatriz Regina Tavares; MEDEIROS, Marilú Fontoura de; COLLA, Anamaria Lopes. Caos, criatividade e ambientes de aprendizagem. In: Medeiros, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (Org.). **Educação a Distância: Cartografias Pulsantes em Movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. v. 1, p. 129-149.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2010.

FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sergio Paulo. **Habermas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. v. 1 (jun. 2000). Brasília: Ipea, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Regina Moreno *Caiado*; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: Diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, Brasil: Mediação, 2008. p. 139-160.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. “Redistribuição e desenvolvimento? A economia política do Programa Bolsa Família”. **Dados, Revista de Ciências Sociais**, v. 52, n. 1, p. 53-83, 2009.

LEITE, Izildo Correa. Novos olhares, novos lugares: por uma política social de combate à pobreza condizente com a construção da cidadania. **Convergencia – Revista de Ciencias Sociales**, Toluca (México): Universidad Autónoma del Estado de México, v. 15, n. 47, p. 73-100, mayo/ago. 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultura. 1985. Livro I, Tomo I.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 36, p. 763-778, set./dez. 2010.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágios do curso de Administração: Guia para Pesquisa, Projetos, Estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso**. São Paulo: Atlas. 1996.

SÁ-CHAVES, Idália; AMARAL, Maria João. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 2000. p. 78-95.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, Elaine Maria dos; TOMOTAKE, Maria Eliza; NETO, José Dutra de Oliveira; CAZARINI, Edson Walmir; ARAÚJO, Elenise Maria de; OLIVEIRA, Selma Regina Martins. **Evasão na educação a distância**: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. [2017]. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607pm.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2017.

SANTOS, Wagner dos. Programa escola de gestores: um olhar sobre as práticas curriculares e avaliativas. In: SCHWARTZ, C. M.; ARAÚJO, G. C.; RODRIGUES, P. S. (Org.), **Escola de gestores de educação básica**: Democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do programa nacional escola de gestores da educação básica no Estado do Espírito Santo. Vitória: GM Gráfica e Ed., 2009.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da (Org.). **Programas de transferência de renda na América Latina e Caribe**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Ananias Agostinho da; BESSA, José Cezinaldo Rocha. Produção de textos na universidade: uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento. **Revista Gatilho**, v. 13, 2011.

SPOSATI, Aldaiza. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. **R. Katályzis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 104-115, jan./jun. 2011.

AÇÕES EM CONTEXTOS INSTITUCIONAIS: O CASO DO PNEPDS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Valmir Lopes¹

Domingos Sávio Abreu²

Irapuan Peixoto Lima Filho³

Genilria de Almeida Rios⁴

Rafaela Silveira de Aguiar⁵

Maria Lourdes dos Santos⁶

¹ Professor Doutor do Departamento de Ciências Sociais – UFC.
E-mail: valmirlopes@ufc.br

² Professor Doutor do Departamento de Ciências Sociais – UFC.
E-mail: domingos_edu@yahoo.com.br

³ Professor Doutor do Departamento de Ciências Sociais – UFC.
E-mail: irapuanpeixoto@yahoo.com.br

⁴ Supervisora Geral do IEPDS/UFC. *E-mail:* genilria@hotmail.com

⁵ Formadora de formadores do EPDS/UFC. *E-mail:* rafaela8ss@yahoo.com.br

⁶ Supervisora de tutores do EPDS/UFC. *E-mail:* mlourdes7@yahoo.com.br

RESUMO: O texto é um relato da experiência da equipe encarregada de executar o projeto Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social (PNEPDS), resultado da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, no âmbito da Universidade Federal do Ceará. O relato contempla os momentos principais: os momentos iniciais, os atores institucionais envolvidos, o desenvolvimento e ressalta os diversos problemas enfrentados ao longo de quase dois anos. Não se trata de uma avaliação, mas de uma primeira consolidação da experiência, ressaltando, sobretudo, os aspectos coletivos proporcionados pela experiência a todos os envolvidos.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. PNEPDS. EaD. Burocracia.

Todas as coisas criadas pelos seres humanos se transformam pelos interesses das pessoas que são obrigadas a lidar com elas.

Introdução

Este texto⁷ não tratará da avaliação do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social⁸, realizado na Universidade Federal do Ceará, embora resultados e reflexões sejam mencionados. O objetivo é descrever o processo, da ideia inicial até sua realização efetiva, lembrando os momentos mais importantes e também inquietações suscitadas ao longo do percurso. O texto foi escrito a seis mãos pelos membros da equipe diretamente envolvidos desde o início e ocupantes de funções distintas. Assim, procuramos revelar as distintas percepções sobre a totalidade do curso a partir de atores envolvidos em posições particulares.

A dinâmica da realização do curso criou espontaneamente uma troca proveitosa de experiências nas constantes reuniões da coordenação. O projeto deu a todos nós a oportunidade de envolvimento em algo com começo, meio e fim, isto é, um

⁷ Partimos da escrita da experiência de cada um dos envolvidos no projeto sobre a sua própria experiência. Isso poderá resultar em repetições eventuais, mesmo assim, indica sempre um outro olhar, uma forma diferente de perceber o mesmo fenômeno. Relutamos em proceder assim, mas ficou decidido que estaríamos promovendo a experiência direta de cada uma das escritas.

⁸ Este projeto foi financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), via Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação (SECADI/MEC).

projeto em que sabíamos a cada etapa quanto tempo e a quais ações teríamos que nos dedicar. Nós, acadêmicos, estamos habituados à realização do trabalho intelectual autônomo, concebido, muitas vezes, de maneira isolada e definidos por nós mesmos. Neste projeto, o desafio seria aceitar uma proposta já formulada, com intenções, inspirações e motivações, enquanto nos caberia encontrar nossa própria motivação. Da leitura inicial do projeto até sua realização efetiva, passaram-se meses, envolvendo não somente o domínio da linguagem, mas sobretudo o espírito nele contido. Participar de uma experiência coletiva e depois refletir sobre ela é algo gratificante.

O sociólogo norueguês Jon Elster (1994) desenvolveu, em seu extenso trabalho, duas categorias que têm servido para muitos de nós: desejos e oportunidades. O projeto, para alguns, foi desejo, e para outros, oportunidade, mas, como sempre, as ações dos atores sociais devem ser explicadas pela conjugação de ambas as variáveis. Acreditamos que criamos, através desse projeto, oportunidades fundamentais para muitos dos cursistas. Para eles, não somente a obtenção de título de especialização de reputada instituição universitária do Ceará, mas também a oportunidade de refletir sobre a realidade que muitos têm diante de si, carecendo, muitas vezes, apenas dos instrumentos analíticos adequados. Esperamos, sinceramente, ter contribuído com esse esforço de desvelar realidades para todos os nossos cursistas.

Tudo começou com um desafio

No início do ano de 2015, na cerimônia de colação de grau dos estudantes da Universidade Federal do Ceará (UFC),

em conversa com o Pró-reitor de graduação, professor Custódio Almeida, o professor Domingos Savio Abreu ouviu falar pela primeira vez sobre formação continuada de professores da educação básica. Siglas como Parfor, Confor, Renafor, e muitas outras, foram brevemente mencionadas na conversa. Era um mundo de novas expressões que Domingos Abreu estava começando a entender. O professor Custódio Almeida buscava dar início à realização de um curso de especialização que abordaria questões ligadas à educação, pobreza e desigualdade social. Convidado a ajudá-lo nessa iniciativa, Domingos Abreu ficou curioso com a ideia e aceitou dialogar. O encontro casual findou com a proposta de estruturarem juntos um curso a distância para 450 cursistas espalhados por todo o Ceará. O desafio estava lançado.

A tarefa imediata foi compor uma equipe de trabalho que pudesse estudar a proposta original, transformando-a em Projeto Político Pedagógico apto a ser submetido à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFC. Segunda tarefa: produzir um orçamento que recebesse o aval do Ministério da Educação (MEC), para que o recurso fosse empenhado antes do final de outubro daquele ano. O tempo e a inexperiência demonstraram ser os nossos maiores desafios. Trabalhando no âmbito do Departamento de Ciências Sociais, o professor Domingos Abreu contou com o auxílio do professor Valmir Lopes nessa etapa inicial.

Inicialmente, os esforços estavam voltados para a concretização do orçamento para o curso, em que deveria constar a distribuição de recursos tanto para o suporte técnico (ou seja, secretariado, prestações futuras de serviços de informática, de EaD, de gráfica etc.) como para a aquisição de material de escritório (do lápis ao grampeador). Tivemos que prever ainda a realização de gastos com diárias para os tutores e orientadores

de TCC ao longo do curso, bem como passagens de ônibus e de avião, tanto para o interior do Ceará quanto para outros estados. Essa fase contou com a participação fundamental de técnicos da Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CGAIE/SECADI)⁹ do MEC, que nos ajudaram a formular o projeto e o orçamento do curso, assessorando-nos. Fácil para um contador de profissão e muito difícil para um sociólogo de ofício. Conquistada essa etapa, passamos à tramitação do orçamento na própria UFC.

O EPDS no contexto nacional e local

O Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) foi concebido como parte da política de formação continuada de profissionais da educação básica, estando inserido na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e da Rede Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Renafor), instituídas pelo Decreto n. 6.755/2009 e pela Portaria Ministerial n. 1.328/2011. Idealizado como parte do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, no tocante à necessidade de formação continuada no âmbito da Iniciativa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS), é uma formação continuada do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social, composto de duas ações: curso

⁹ Na época, Carlos Vinicius Pitanga Barbosa atuava como chefe de divisão na Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar (CGAIE).

de especialização e uma pesquisa que articula reflexões teóricas relativas à educação e aos contextos sociais empobrecidos, visando à produção e difusão de conhecimentos sobre o tema da educação, pobreza e desigualdade social

Tendo como ação prioritária a formação continuada de profissionais da educação básica, bem como daqueles profissionais envolvidos com políticas sociais que dialogam com os contextos da educação de crianças, adolescentes e jovens estudantes da escola pública e que vivem em circunstâncias de pobreza, ou extrema pobreza, a proposta do curso partiu da observação das desigualdades sociais e econômicas que persistem no Brasil mesmo após a implementação de políticas públicas para dirimir os níveis de desigualdade social¹⁰. No sentido de incentivar a produção de conhecimento sobre educação, pobreza e desigualdade social, promovendo o debate sobre as temáticas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a SECADI/MEC promoveu a criação do EPDS como parte do IEPDS, envolvendo pesquisa e formação continuada para promover a reflexão sobre os contextos locais empobrecidos. Quanto à gestão, via de regra os projetos são executados por universidades públicas federais que se habilitaram por meio de termo de cooperação com o MEC.

O projeto IEPDS/UFC já havia sido iniciado em 2014, mas não chegou a completar todos os procedimentos internos necessários à sua implementação. Em razão dos prazos de tramitação dos processos, o curso acabou não sendo viabilizado

¹⁰ Os números aferidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2012 evidenciam que os pobres ou extremamente pobres totalizavam 45,12% da população em 1992, ao passo que, 20 anos depois, esse percentual caiu para 12,09%. Esses números revelam que, embora tenhamos avançado, ainda persiste a ineficiência do Estado na promoção de justiça social.

no ano de 2015. Até então, o projeto estava a cargo da UFC/Virtual, sob a coordenação do professor Herbert Lima Vasconcelos. A sua concepção, no âmbito da UFC, já havia sido praticamente toda realizada pela equipe, incluindo todos os encaminhamentos burocráticos junto à Pró-Reitoria de Administração. A partir do convite do professor Custódio Almeida, o professor Domingos Abreu assumiu a Coordenação do IEPDS/UFC, enquanto Valmir Lopes se tornou o coordenador adjunto administrativo.

Inicialmente, a função de proceder aos encaminhamentos burocráticos no âmbito da UFC foi atribuída ao coordenador adjunto administrativo. Havia receio, por parte dos dois coordenadores, do domínio de competências para a realização de um projeto dessa natureza, pois ambos jamais haviam se envolvido em algo semelhante. Lidar com entraves burocráticos não parecia, para o coordenador administrativo Valmir Lopes, um problema muito grave, porque, na condição de chefe de Departamento, já havia enfrentado pequenos aborrecimentos dessa natureza. Os dois coordenadores sabiam, entretanto, que o desafio era diferenciado por se tratar de um projeto envolvendo níveis e competências de distintas agências públicas, e nenhum dos dois tinha experiência nesse domínio.

Agência de fomento e fundação pública: por onde anda a burocracia

As IFES executam parte do projeto por meio do seu corpo administrativo e docente, no entanto não gerem os recursos destinados aos projetos. No tocante ao IEPDS/UFC, a gestão

financeira é realizada pela Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC), que se orienta pelas determinações das controladorias estadual e geral da União, pelas normas da universidade e por suas próprias regras, muitas vezes contraditórias, gerando entraves burocráticos que causam lentidão na liberação de recursos e verbas para viagem da equipe de pesquisa e de tutores aos nove polos¹¹ do curso espalhados pelo Ceará.

Fundações públicas de direito privado, como a FCPC, representam uma nova face da esfera pública, chamada terceiro setor, formada por organizações que não fazem parte do Estado, mas se revestem de caráter público para auxiliá-lo e a seus entes no cumprimento de políticas sociais transformadoras, dando ênfase tanto à responsabilidade social universitária (RSU) como à gestão de recursos públicos. Nesse sentido, as fundações são instrumento que devem assistir também a produção e difusão do conhecimento científico, articulando docentes, discentes e membros da comunidade numa rede de apoio para fomentar o ensino, a pesquisa e a extensão.

Na prática, as fundações não conseguem desempenhar o papel mencionado porque funcionam como ente burocratizado, gestor e captador de recursos, com regras muito particulares de gerência de pessoal e de serviços. Para auxiliar na execução dos projetos, precisam terceirizar os serviços prestados nas três dimensões em que deveriam atuar mais fortemente, tanto por falta de pessoal como pelos entraves burocráticos inerentes à relação entre as três instâncias envolvidas nos projetos (fundação, agência de fomento e setores da universidade).

¹¹ Os nove polos são: Baturité, Cariri, Centro Sul, Inhamuns, Itapipoca, Região Metropolitana, Quixadá, Russas e Sobral.

Da burocracia – modo de agir

Bons projetos podem morrer por causa de entraves burocráticos. Esse pensamento esteve na mente da equipe inicial. A primeira grande descoberta foi a diferença de ritmo das ações realizadas dentro e fora da academia, sendo esse último mais lento, pois mais refletidas são as decisões e mais cuidadosas as tomadas de posição. Tempo e espaço estão profundamente imbricados na vida dos seres humanos. Como explica Pierre Bourdieu (2007), o *habitus* desenvolvido pelo *homo academicus* mais comum – moldado dentro de um espaço social próprio, a academia, com seus ritos e rituais, suas tradições e sua burocracia interna – não o predispõe totalmente para operar decisões “rápidas”, que são necessárias quando ele entra em relação com pessoas advindas de outros universos. Começamos a viver na prática o que sabíamos teoricamente.

As formas de funcionamento bem específicas do campo acadêmico (sobretudo nas Ciências Sociais, sempre reflexivas, pensando a todo instante sua própria ação) às vezes são lentas, pois a busca do convencimento dos pares e a necessidade do consenso permeiam cada passo. Por outro lado, os parceiros com quem trabalhamos nessa empreitada são pautados por outros ritmos e lógicas.

Dentro da própria universidade, a razão específica que move a administração burocrática da instituição pressupõe a verificação da dinâmica, em cada uma das etapas, antes que uma autorização seja dada e o processo possa caminhar para a instância subsequente. A frase que certamente mais ouvimos foi: “falta o documento” tal. Além disso, os fluxos não são claros para o neófito. O conforto de trabalharmos como professores/

pesquisadores é quebrado quando nos deparamos com as questões técnico-administrativas da máquina burocrática. Não que não estejam ausentes da vida da docência acadêmica. No entanto, são rotinas conhecidas, apreendidas e consolidadas. Basta tocar o barco.

Criar um curso novo, com proposta específica e orçamento externo, implicou uma série de novas trilhas a serem percorridas. Cada uma com rituais e exigências muito bem experimentadas pelos que as administram, mas quase completamente desconhecidas pelo acadêmico que por ali se embrenha pela primeira vez. O percurso, embora penoso, foi extremamente rico para nós, os professores, pois nos permitiu enfrentar essas operações e delas sair melhor (in)formados.

A linguagem utilizada na caminhada para a liberação do financiamento era nova para a equipe e fluente para nossos interlocutores. O que eles nos diziam nem sempre era compreensível imediatamente e percebíamos algumas vezes uma condescendência (de quando em vez acompanhada de leve irritação) da pessoa que tinha de nos explicar (pela enésima ocasião) o que significavam palavras e expressões como tramitação de “empenho”, “liquidação”, “carta de crédito”, “liberação do recurso”, etc. Aos poucos fomos dominando o vocabulário próprio dos trâmites e usando-o como uma espécie de *língua franca*, às vezes acertando apenas de forma aproximada o sentido do que dizíamos. Os trâmites implicavam reuniões com técnicos, tanto da Administração quanto do Planejamento da universidade, e cada grupo tem sua lógica específica e suas demandas próprias, que somente aos poucos fomos aprendendo a manejar e atender.

Salientamos que, olhando retrospectivamente, podemos afirmar que as exigências estavam todas assentadas na

racionalidade e nas leis, voltadas para o zelo pelo bem comum e pela boa gestão da “coisa pública”. O fluxo, no entanto, era lento, e nosso prazo era curto. Por termos de responder com rapidez às demandas, não raro tentamos fazer “caminhar” nosso processo instando nossos colegas a serem mais céleres. Contudo, ouvimos com frequência que o trâmite feito para o EPDS era “apenas um entre muitos” outros em que a gestão da Universidade estava engajada, o que exigiu paciência para esperar o próximo passo.

Os procedimentos administrativos estão sempre sujeitos às interpretações dos gestores. Os mais experientes adquirem maneiras informais de contornar obstáculos sem cometer ilícitos, enquanto os novatos tendem a ter comportamentos orientados estritamente pelas normas. As duas maneiras de agir geram efeitos na gestão dos projetos. Os coordenadores do EPDS/UFC rapidamente descobriram o quanto o desentendimento sobre procedimentos, maneiras de agir e definição de esferas de competência de cada uma das instituições envolvidas impactam sobre o andamento das ações relacionadas ao curso. Por mais de uma vez, os coordenadores cogitaram seriamente a desistência do projeto, tantos eram os obstáculos e as dificuldades para solucioná-los. Exemplo disso é que parte do ano de 2015 foi consumido em ações de destravamento relativas à burocracia. Sem dúvida, essa foi a parte mais psicologicamente desgastante na realização de um projeto envolvendo as três instituições.

Se todos os agentes seguissem o procedimento informal, habituados ao processo, nada ocorreria de problema. Nem sempre isso existe porque em algum momento do procedimento haverá um servidor que segue o protocolo formal. Dependendo da função e poder desse servidor, todos os encaminhamentos antes realizados deverão ser desfeitos para adequar-se ao que

determina o protocolo formal. Aqui não estamos criticando a existência de protocolos formais dentro da burocracia e sim a complexidade deles.

Chamamos atenção também para a falta de domínio de normas de procedimento. Por isso, não basta somente ter a infelicidade de topar com um “servidor formal”, mas também a ocorrência de novatos na administração pública. A tendência deste servidor é tomar como parâmetro de ação aquilo que determina a legislação, mesmo que os demais colegas assim não procedam. Enfim, descobre-se rapidamente o quanto é preciso estar atento ao que se diz como orientação. Saber se a indicação se refere ao “é assim que se faz” (isto é, uma regra habitual criada) ou “é o que se deve fazer” (ou seja, seguir o que determina a lei), nem sempre é uma distinção muito clara. Para que essas unidades atuem de maneira coordenada e sincrônica será imprescindível a existência de uma autoridade arbitrando os pequenos entraves do processo. Qualquer projeto que não contar com um apoio de poder dentro da administração tende a ter enormes problemas, precisamente por causa da desconexão entre as unidades. Elas não trabalham sob uma mesma inspiração e princípio de norma. Contar com apoio interno, com poder de decisão, foi decisivo para que todos os processos fossem encaminhados dentro dos prazos exigidos pelas instituições envolvidas.

Não há como substituir por completo as decisões desses servidores ao longo do procedimento burocrático, pois são exatamente eles quem fazem a adaptação de normas gerais vigentes no MEC aos parâmetros internos da UFC. A compatibilização não ocorre de maneira automática, porque há que resguardar sempre a autonomia institucional. Mesmo que uma equipe técnica possa dar total suporte à realização dos processos, ainda temos que depender da ação burocrática, realizada em seu

próprio tempo e nível de competência. Os problemas do trato com a burocracia, portanto, são decorrentes da inexistência de uniformidade institucional mesmo no âmbito interno, que provoca idas e vindas em consequência das interpretações variadas sobre os procedimentos.

A estruturação do curso

A participação de todos os envolvidos na realização do curso foi assumida com um misto de curiosidade intelectual e desafio. A equipe diretamente envolvida na estruturação do curso não tinha experiência com gestão de um projeto dessa natureza, pois são professores encarregados de ensino e pesquisa, com alguma experiência na gestão acadêmica, a qual demonstrou ser insuficiente para os desafios de lidar com a estruturação do curso.

Orientados, em grande parte, pela experiência de outros colegas de IFES que já estavam mais adiante na implementação do curso, seguimos determinado roteiro. Um problema, contudo, imediatamente se colocou: a constatação de que os procedimentos burocráticos das IFES são diferentes, sendo necessários esforços para sanar os entraves internos dentro da UFC. De todo modo, seguir o modelo de implantação do curso em outras IFES foi bastante proveitoso, pois pudemos nos servir da experiência de colegas para não incorrer nos mesmos erros. Outra fonte de informação e orientação foi proporcionada pelos gestores da UFC e do FCPC.

Outro obstáculo foi o aspecto financeiro do projeto. Seguindo orientação de pessoas experientes, a solução encontrada

foi a contratação de um gestor de inteira confiança com experiência na administração de recursos de projetos. Por felicidade, o curso conseguiu encontrar uma pessoa com o perfil desejado. O sucesso do projeto dependeria de uma boa coordenação geral dessa função. Ao longo de todo o curso ficou evidente o acerto dessa decisão.

A concepção do projeto

Como dito anteriormente, o engajamento inicial no projeto partiu de um misto de curiosidade e indagação. Tratando-se de um projeto já concebido em suas determinações pedagógicas e práticas, que seria implementado por atores que não estiveram na origem dessa concepção, indagávamos de que maneira esse projeto seria realmente efetivado e os objetivos alcançados. A concepção teórico-metodológica previamente construída teria que ser entendida e aplicada pelos encarregados de tornar realidade essa concepção, o que trazia indagações a propósito do projeto.

Entendemos que a realização da proposta dependia da capacidade dos operadores para compreenderem a concepção do curso, que deveria impregnar a todos para que sua realização se tornasse possível, possibilitando realizá-la na prática efetiva. Por sorte, contávamos com um entusiasta do projeto, o que, por um lado, nos dava ânimo, pois sabíamos que muito da energia necessária dependeria desse ator central. Por outro lado, precisaríamos não somente orientar todos da equipe de direção e apoiadores, mas também os próprios cursistas, que teriam de efetivamente incorporar as tarefas determinadas no

projeto. Quais os objetivos estabelecidos pelo projeto? Quais os meios definidos para alcançar esses objetivos? De que modo podemos determinar se alcançamos os objetivos fixados originalmente?

Portanto, a separação entre concepção e realização do projeto pareceu inicialmente um obstáculo, mas, no decorrer da realização do curso, convencemo-nos de que não era esse o ponto mais problemático. A lição imediata que obtivemos foi que sua efetivação dependia da existência de uma instância de poder que pudesse, a qualquer entrave no processo, realizar negociações no nível apropriado para seu prosseguimento. Sem a existência dessa instância de poder de negociação certamente nenhum projeto poderia ser encaminhado e realizado.

Assim como tínhamos alguns atores envolvidos no projeto por causa da sensibilidade pela temática, independente de concordar integralmente com a proposta original, também muitos dos que foram engajados tinham no incentivo financeiro sua motivação básica, o que não constituiu nenhum problema, pois o mais relevante era que todos cumprissem regularmente com seus compromissos, contribuindo na medida dos incentivos. Para a realização do projeto não necessitávamos que todos os envolvidos estivessem “ganhos para a causa do projeto”. O incentivo financeiro era bom, porque consistia em uma bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pelas atividades realizadas. Nunca houve discordância sobre o valor das bolsas e o trabalho exigido, os tutores, responsáveis diretamente por levar a frente à realização do curso, contudo, tiveram que lidar com as bolsas normalmente serem pagas com atraso. Mesmo que disséssemos aos tutores que não deveriam ter a bolsa como rendimento principal, considerando a irregularidade no seu pagamento, muitos a tinham como única renda, o que tinha reflexo no desempenho de suas atividades.

A gerência direta do projeto ficou distribuída conforme o organograma a seguir: a direção ficou a cargo de dois coordenadores e uma supervisora geral, que contavam com supervisores de tutores e um membro da equipe de pesquisa. Esse colegiado formou-se de modo espontâneo à medida que as diversas dificuldades que foram ocorrendo ao longo do curso, e teve resultado muito positivo sobre a efetivação do projeto. Havia reuniões regulares e a equipe de coordenação funcionou de maneira adequada, porque socializávamos e discutíamos todos os problemas, acordando as resoluções de maneira colegiada.

Ainda sobre o organograma, podemos dizer que as funções, mesmo que formalmente estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, tiveram que ser aprendidas ao longo da realização do curso. Cada um dos agentes foi tomando consciência de suas tarefas aos poucos e esse processo de aprendizado acarretou algum tipo de problema. Não houve, nenhum conflito no desempenho das atribuições por cada membro da equipe, mas porque se tratou de experiência nova para todos os envolvidos.

Nesse aspecto, a existência de uma equipe de supervisão, com o passar do tempo, ficou mais evidente que deveríamos ter dado mais atenção, já que dessa equipe de supervisão das tarefas realizadas pelos tutores e cursistas dependia o bom andamento e os resultados esperados.

Os primeiros passos

É muito difícil saber exatamente as intenções iniciais dos criadores dessa formação. Originalmente, o curso se destinava

preferencialmente aos profissionais que lidavam com beneficiados do Programa Bolsa Família (PBF), na esperança de que pudessem, a partir dessa formação, ampliar seus horizontes de entendimento sobre o problema e passassem a compreender diferentemente os beneficiários desse programa do Governo Federal.

Para a idealização do EPDS/UFC, seguindo orientação da CGAIE/SECADI, foi criado um Grupo de Trabalho Interinstitucional Local (GTIL), um grupo inicial de trabalho formado pelos coordenadores e representantes da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e uma representante da União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME). O grupo realizou quatro reuniões ao todo, para discutir e definir o perfil dos cursistas e também a elaboração do edital de seleção. A partir das reuniões, ficou evidente que deveríamos atentar para a seleção do maior número de pessoas envolvidas diretamente com os programas sociais do Governo Federal. A definição do curso na modalidade especialização, e não mais de extensão, desagradou a muitos dos interessados e potenciais candidatos que não possuíam graduação e, por isso, estavam fora do perfil do cursista. À época, a equipe se comprometeu a unir esforços junto à direção da UFC para que pudéssemos, em momento adequado, promover curso semelhante na modalidade de extensão para atender a esse público não contemplado pela especialização.

Embora tenhamos nos empenhado em divulgar o curso no interior do estado por meio das 20 CREDES¹² ligadas à Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará, com um esforço inicial no sentido de contemplar o maior número

¹² Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação.

de profissionais ligados à atuação junto aos beneficiários do PBF, principalmente com aqueles que lidavam no cotidiano com esse público, mas não necessariamente professores, nesse primeiro intento, julgamos que não logramos obter bons resultados, pois a quase totalidade dos cursistas é composta por pessoas ligadas ao ensino. Afinal, os profissionais que imaginávamos serem os beneficiários imediatos do curso não foram os interessados? Onde eles estavam? Por que não se inscreveram? A constituição de um grupo de apoio inicial para tratar do tema pode explicar a maior adesão de professores. Esse núcleo era formado por representantes da Secretaria de Educação.

Pelo formato do curso, acabamos direcionando-o inteiramente aos professores. Questionamos se esse direcionamento não seria contraditório com o que havíamos inicialmente proposto, pois se tratava de um projeto de sensibilização para o problema da pobreza, e não de formação de conteúdo para os professores. Mesmo que os professores fossem contemplados como público, não eram os prioritários. Alguns dos questionamentos foram: O que significou na prática essa redefinição do público? De que maneira, sendo a maioria dos cursistas professores, acarretou um impacto não esperado da proposta inicial?

Como dito outrora, o IEPDS inclui nas suas atividades a realização do curso EaD sobre educação e pobreza e a realização de pesquisa sobre as condições locais do mesmo tema, mas inclui ainda estímulo à criação de grupos de pesquisa que possam prosseguir com o estudo da temática sobre pobreza e educação. No caso da UFC, privilegiamos a feitura do curso em si, juntamente com a realização da pesquisa. Acreditamos que, o envolvimento de estudantes no projeto de pesquisa tenha sido nosso maior resultado. Não conseguimos, porém, incentivar a formação de um grupo de colegas que tenham sensibilidade

para dar continuidade ao tema da pobreza e educação, apesar dos esforços empreendidos. A proposta inicial está voltada para a criação de uma dinâmica que possa deixar como saldo positivo o nascimento de uma cultura de sensibilização em torno do tema educação e pobreza na IFES. Quanto a esse aspecto, é forçoso reconhecer que não conseguimos criar essa dinâmica.

Após a efetiva aprovação do projeto nas instâncias da UFC, a primeira tarefa foi estruturar as equipes de trabalho encarregadas de realizar e auxiliar as atividades. Três equipes foram criadas: uma equipe de professores formadores encarregada da formação dos tutores, constituída por quatro professores e uma supervisora dos tutores; uma equipe de dois pesquisadores e estagiários; e uma equipe de apoio técnico, composta por uma supervisora financeira e dois auxiliares.

Descrição do curso

A proposta do curso, ligada à Pró-Reitoria de Graduação da UFC, foi apresentada por uma equipe multidisciplinar de docentes da instituição e aprovada pelo Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR) e pelo Conselho Universitário (CONSUNI). Para sua aprovação pelos órgãos superiores da universidade, tivemos que incluir especificidades próprias: o curso teria que ter disciplinas, e não módulos, além de uma disciplina específica de metodologia, necessária a todo curso de pós-graduação da UFC. A última exigência foi cumprida com ações metodológicas direcionadas dentro de uma atividade reflexão-ação.

Compõem a grade curricular do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social um total de sete disciplinas, sendo elas: Introdução ao curso e à educação a distância; Fundamentos de pobreza, desigualdades e educação; Introdução à pobreza e cidadania; Pobreza, direitos humanos, justiça e educação; Escola – espaços, tempos de reprodução e resistências da pobreza; Fundamentos de pobreza e currículo – uma complexa articulação; e Trabalho de conclusão de curso (TCC), totalizando 448 horas em 18 meses.

As disciplinas essencialmente teóricas foram ofertadas com duração de dois meses cada, e as aulas sempre estavam vinculadas à participação dos cursistas em fóruns *on-line* e ao envio de portfólios como atividades avaliativas do curso. Adensaram-se aos elementos avaliativos a prova presencial no respectivo polo e a atividade reflexão-ação. A última disciplina, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), foi ministrada por 66 professores orientadores.

O curso em processo

A largada do curso se deu a partir do estudo do Projeto Político-Pedagógico (BRASIL, 2014), ou seja, com a assimilação do objetivo da formação continuada e a identificação dos sujeitos da formação, dos princípios orientadores, da organização curricular e pedagógica, e, certamente, com a operacionalização do curso. Os inúmeros momentos de formação pedagógica da equipe, que aconteceram entre maio de 2016 e janeiro de 2017, foram fundamentais para apreensão e consolidação dos conceitos e da filosofia que desejávamos imprimir.

Nesse aspecto, destacamos um fio condutor unânime: o desafio de começar e de terminar de modo interdisciplinar. A concepção do curso não permitiu a dominância de uma área do conhecimento. No desenrolar da formação, pareceu-nos absolutamente inócua centralizar a formação nas Ciências Sociais (Sociologia, em especial), embora o curso seja coordenado por professores da área. Mostraram-se soberanas, para essa postura, as categorias de destaque: educação, pobreza e desigualdades sociais, as quais atravessam várias áreas do conhecimento e são, portanto, objetos de estudo e intervenção amplos na história da produção do conhecimento e nas ciências. Soma-se a isso, a pluralidade do público-alvo do curso. São eles:

[...] profissionais da educação básica e a outros(as) profissionais envolvidos com políticas sociais que estabelecem relações com a educação de crianças, adolescentes e jovens que vivem em circunstâncias de pobreza ou extrema pobreza. Isso inclui professores(as); gestores(as) escolares, coordenadores(as) pedagógicos(as), secretários(as); servidores(as) técnico-administrativos(as) das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o que engloba coordenadores(as) estaduais e municipais de programas sociais que atuam direta ou indiretamente na educação básica (BRASIL, 2014, p. 17).

Assim, o diálogo com os cursistas não pôde ser circunscrito a um único campo do saber. Para assegurar a diversidade de profissionais envolvidos nas funções de supervisão, formação e tutoria, engajamos sociólogos e assistentes sociais. Contudo, a diversidade dos profissionais foi assegurada pela contratação dos tutores, escolhidos nas áreas das ciências humanas em geral, como assistente social, historiador e geógrafo, todos com pós-graduação concluída (maioria com título de mestre),

havendo preferência por profissionais com experiência em docência no ensino superior e na modalidade EaD.

Com tal iniciativa, tornou-se oportuna a criação de um ambiente de aprendizados coletivos. Enquanto os professores e os educadores eram convidados a imergir no debate teórico-metodológico e político acerca da pobreza e da desigualdade social, pouco reconhecidos no ambiente escolar (ARROYO, 2010, 2014), os profissionais da assistência social e de outras políticas sociais voltavam-se para o estudo analítico das discussões sobre os novos desafios postos para a educação pública e a escola no Brasil. Dessa forma, todos eram interpelados pelo impacto da inserção e permanência de crianças e adolescentes pobres ou em extrema pobreza na escola, impulsionados pelas condicionalidades da política de transferência de renda do PBF.

Em relatório divulgado pela Fundação Abrinq (2015)¹³, o Estado do Ceará figura na terceira posição no ranking de crianças e adolescentes até 14 anos na escola vivendo em situação de pobreza ou extrema pobreza. São 1.198.254 estudantes, dos quais 96,7%¹⁴ apresentam 85% ou mais de presença em sala de aula, confirmando o expressivo impacto da ação afirmativa no ambiente escolar. Esses dados trazem o questionamento:

Mas será que esses coletivos de docentes-educadores(as) que recebem esses milhões de educandos(as) pobres estão se perguntando como incorporar, nos currículos, nas áreas do conhecimento, no material didático, elementos que ajudem não

¹³ Disponível em <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/ce-e-3-do-nordeste-com-mais-criancas-e-adolescentes-na-pobreza-diz-abrinq.html>>. Acesso em: 14 maio 2017.

¹⁴ Conforme informações do Sistema Presença sobre o bimestre de junho e julho de 2015.

apenas os(as) alunos(as) pobres, mas todos(as) a entenderem uma realidade tão persistente em nossa sociedade, nas cidades e nos campos, tal como é a pobreza? (ARROYO, 2014, p. 8).

A indagação de Arroyo encontra solidez na empiria, como vemos na passagem seguinte. Em diálogo com o questionamento acima, percebemos que a intenção desse curso de especialização perpassava a identificação das barreiras encontradas pelos coletivos de profissionais para relacionar pobreza, desigualdades sociais e currículo, ao mesmo tempo em que convocava todos para buscar caminhos através dos quais pudessem denunciar e transpor aquele quadro.

Da efetivação

O trabalho de preparação, realizado nos meses que antecederam a aula inaugural, envolveu a seleção dos cursistas, formadores e tutores, além do início do processo de formação da equipe. Finalmente, nos dias 13 e 14 de maio de 2016, no Centro de Convivência do campus do Pici, foi realizada a atividade de abertura do curso, que contou com as aulas magistrais intituladas: *Acesso e Evasão Escolar dos Jovens de Baixa Renda: onde atuar?* (Professor Armando A. Simões – SEDUC); *Políticas Públicas e Participação Social* (Professora Elza Franco Braga – UFC) e *Educação e concretização dos direitos humanos: perspectiva* (Professor Adir Valdemar Garcia – UFSC).

Na programação ainda tivemos a participação de Carlos Vinícius Pitanga, representante do CGAIE/SECADI/MEC, com a exposição *O EPDS no panorama nacional*. Em seguida, tivemos o encerramento do evento, a cargo do nosso coordenador

pedagógico, Professor Irapuan Peixoto Lima Filho (UFC), para os mais de quatrocentos cursistas. Dessa forma, demos início ao Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, com término previsto para novembro de 2017.

Dentre os objetivos da aula inaugural um deles era apresentar para todos a visão da dinâmica do curso e da modalidade EaD. Durante dois dias, conferencistas, professores convidados e formadores, tutores e cursistas puderam ouvir, discutir, dialogar e conhecer a natureza, os objetivos, a metodologia, as formas de avaliação, as estratégias de operacionalização, os principais conceitos das disciplinas; enfim, a proposta do curso, a ser ministrado na modalidade EaD por meio da plataforma Solar, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da UFC.

Os professores tutores de imediato perceberam que se tratava de um curso promissor, diferenciado. Desde as conferências apresentadas, ficou claro que as cinco disciplinas haviam sido bem elaboradas, utilizando diversos conteúdos, tais como textos de apoio, e uma série de recursos didáticos criados especialmente para a formação, como vídeo aulas, portfólios e infográficos interativos, e a maneira como o curso deveria ser ministrado: por meio de fóruns, *chats* e web conferências, atividades que constavam como o acompanhamento dos tutores e que garantiriam a frequência e as notas.

A equipe do EPDS contou com a colaboração de um grupo de aproximadamente 100 profissionais das áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, composto por coordenadores, formadores, tutores, supervisores pedagógicos, orientadores e membros do corpo técnico-administrativo.

Durante todo o percurso da especialização, o trabalho realizado pelo corpo docente foi acompanhado e discutido

continuamente em reuniões mensais entre Coordenação, professores formadores e tutores, bem como em encontros quinzenais da supervisão pedagógica, formadores e tutores para afinação dos instrumentos de trabalho, suscitar reflexões teóricas e desenvolver estratégias com vistas ao incremento do ensino-aprendizado de qualidade aos 449 alunos cursistas matriculados no início.

A formação teórica e o acompanhamento pedagógico dos professores-formadores e tutores foram, sem dúvida, estratégias pedagógicas exitosas, pois tornaram a equipe ainda mais empenhada no avanço e na concretização qualitativa do curso. Os quatro professores-formadores que trabalharam na formação dos tutores realizaram extraordinário trabalho de preparação prévia. Embora as atividades de formação dos tutores tenham ocorrido essencialmente de forma presencial, tivemos também a utilização dos recursos virtuais da plataforma Solar, permitindo maior interação entre formadores e tutores. Assim, o professor-formador participou continuamente do andamento da disciplina, fornecendo material para aprofundamento do estudo, participando de fóruns, enviando mensagens de *feedback* e elaborando vídeo aulas; ou seja, acompanhando a atuação do tutor sobre o aspecto conceitual, cuja performance se enriqueceu junto às suas turmas de cursistas.

Sobre os cursistas

Mais de 1.200 candidatos se inscreveram para o curso, dos quais foram aprovados e matriculados 449. Para operacionalizar a cobertura, o estado do Ceará foi dividido em 9

polos, contando ao todo com 17 turmas assim distribuídas: quatro turmas no polo Região Metropolitana; os polos Baturité, Centro/Sul (com sede em Iguatu), Inhamuns (com sede em Crateús) e Itapipoca tinham uma turma cada; os polos de Cariri (com sede em Juazeiro do Norte), Russas e Quixadá possuíam duas turmas cada; e, por fim, o polo Sobral contava com três turmas. Ao todo, o EPDS/UFC cobriu cursistas de 116 municípios cearenses.

Para conhecer o perfil dos nossos alunos utilizamos os dados do formulário eletrônico preenchido por ocasião da inscrição no curso. Em linhas gerais, a maior parte dos alunos é do sexo feminino (63,4%), contra 36,6% do sexo masculino. Desse público, 29,7% estudou em instituições privadas, ao passo que a maioria (70,3%) vem das instituições públicas de ensino.

No que concerne à formação, os cursistas vêm de áreas distintas do conhecimento (História, Filosofia, Educação Física, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Administração, Literatura, Química, Direito, Gestão Escolar, Biologia, Letras, Biblioteconomia, Serviço Social, Artes e outras). Enquanto professores, muitos atuam em sala de aula, alguns se encontram em outros lugares da escola: direção, gestão e administração, por exemplo, além de assistentes sociais e psicólogos que trabalham nos Centros de Referência e Assistência Social (CRAS) e em outros equipamentos dos municípios ou do estado. A maior parte já possuía pelo menos uma especialização (56,3%) e conhecia essa modalidade de ensino, o que facilitou o acesso, o manuseio de ferramentas e a discussão desde a primeira disciplina no Solar.

O curso trouxe uma metodologia que permitiu diferentes formas de interação dos cursistas, de acordo com as atividades propostas para atender ao cronograma, levando os alunos a assimilarem melhor os conteúdos das disciplinas, seja

participando do debate no fórum¹⁵, por exemplo, seja realizando tarefas individuais exigidas. Assim, as turmas foram se conhecendo aos poucos, encurtando distâncias, deixando fluir a integração e interatividade entre todos (entre eles mesmos e junto aos tutores), enquanto o caminhar, no sentido da compreensão dos conceitos, foi sendo construído. Juntos, os alunos foram elaborando e apresentando questionamentos, no intuito de entender as inúmeras questões que estavam postas no cotidiano de cada um. As dúvidas começaram a surgir e, nesses momentos, o debate foi rico, dado o aquecimento das ideias que cada um trazia de seu universo escolar, familiar e comunitário; enfim, do seu meio social.

O papel dos tutores

Antes de adentrarmos no relato do papel desempenhado pelos tutores, cabe destacar como ocorreu a seleção dos profissionais. Após a publicação do edital para seleção de tutores para iniciarem o trabalho, em março de 2016, oitenta candidatas fizeram suas inscrições. As exigências da PRPPG da UFC eram de que o tutor tivesse, no mínimo, o grau de especialista. Por sua vez, a coordenação do curso estipulou alguns critérios adicionais para selecionar um conjunto de profissionais experientes em tutoria a distância e com prática na plataforma

¹⁵ Fórum é uma das ferramentas de comunicação assíncrona como tantas outras, o *chat*, o diálogo, a lição, “são consideradas como revolucionárias pelo fato de possibilitar que o usuário faça sua intervenção de forma mais organizada, uma vez que ele terá tempo para sistematizar sua opinião, comentário, respostas, etc.” (BARROS; CARVALHO, 2011, p. 216-217).

virtual Solar. Além disso, a pós-graduação deveria ser na área das Ciências Humanas e/ou Ciências Sociais Aplicadas.

Do número apresentado, vinte candidatos foram aprovados, mas apenas dezessete assumiram a tutoria. Ao longo de um ano de atividades, três desses desistiram por motivos distintos. Os tutores que permaneceram, ao todo 14, tiveram uma experiência ímpar ao discutir, ensinar e aprender, partilhar conhecimentos e adquirir saberes, no que refere à educação envolvendo sujeitos que vivenciam a experiência da pobreza ou da extrema pobreza.

Como dito anteriormente, todos passaram por uma formação com uma equipe constituída por quatro professores formadores, que expuseram os conteúdos sobre as temáticas das disciplinas. Esses formadores também agiram supervisionando a realização de todas as atividades em tempo hábil e atendendo às exigências requeridas por cada atividade. O trabalho da supervisão é, de fato, uma orientação para melhor desempenho do tutor e, por sua vez, do cursista.

Os tutores tiveram fundamental importância junto aos alunos no acompanhamento pedagógico ao longo de todo o curso, facilitando o entendimento das disciplinas oferecidas. Nesse aspecto, é importante destacar a necessidade de o tutor compreender a educação a distância como uma estratégia desenvolvida para oferecer conhecimentos às pessoas que, por razões distintas, não têm acesso a serviços educativos regulares, seja por situação geográfica, seja por qualquer outra condição (econômica, familiar, profissional etc.) que inviabilize o acesso ou a continuação do processo educativo.

Assim, antes de tudo, o professor tutor deve entender o sentido da participação coletiva, colaboração, cooperação e

corresponsabilização, transmitindo conhecimento por esse sistema de aprendizagem. Portanto, deve exercitar a “pedagogia do diálogo” enquanto “construção de conhecimentos pautados nas ideias de autonomia e colaboração” (IVASHITA; COELHO, 2009, p. 53).

A participação do professor tutor deve estar pautada na prática continuada do incentivo à autonomia de seus alunos, para que tentem superar suas dificuldades e possam formular seu próprio conhecimento. Desse modo, é permitido permitir, cabendo ao tutor a mediação, além do monitoramento direto do desempenho de cada aluno, para que a discussão seja coletivamente realizada, centrada na temática proposta, sem limitar ou cercear o aluno e suas ideias.

É possível afirmar que o professor tutor procura, das mais diversas maneiras, levar o aluno a descobrir suas potencialidades, expor os seus saberes e compartilhar os conhecimentos que traz consigo com seus colegas. Seu objetivo é proporcionar ao cursista condições que lhe permitam aprender a dialogar, a questionar, a criticar, a refletir, a apreender.

Há, ainda, que se considerar que, para promover uma educação com qualidade, é necessário muito mais, e quando se fala em educação a distância é preciso deixar claro que essa modalidade deve ser bem aceita e fazer sentido para o aluno: sua motivação, sua vontade, seu desempenho. Contudo, depende também da confiança no professor tutor, bem como em saber usar as tecnologias da informática. Assim, são muitos os desafios postos que precisam ser superados, para se fazer educação a distância, sem, contudo, desviar-se de um objetivo maior – o sujeito construtor da história.

A educação visa facilitar o autoconhecimento do educando como construtor de sua vida e participante ativo da construção, reconstrução e sustentação da realidade social. Visa ajudar o aluno à realização de valores morais que o conduzam à ação responsável como aluno, cidadão historicamente situado e como um ser que busca sentido para sua existência (VERGARA, 2007, p. 4-5).

Edgar Morin (2016), sociólogo francês, argumenta que “A educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. É isso que preenche a vida. Esse é o seu verdadeiro papel”. Então, embora reconheçamos a importância do professor tutor para o desempenho de uma turma de alunos, cabe a ele adotar uma postura que seja capaz de ouvir a todos, dialogar com todos, para que possa entender o cursista em suas dificuldades, despertando nele o interesse para enfrentar os obstáculos que surgem, cotidianamente.

Sobre a atividade reflexão-ação

Para muitos cursistas e tutores que já conheciam a modalidade EaD, foi uma grata surpresa a existência dessa atividade, que se relevou extremamente importante para todos os envolvidos. Ao todo, contou com 60 horas diluídas em quatro disciplinas, as quais se encerravam com a atividade de reflexão-ação, cujo objetivo era exercitar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão dentro do curso por meio de reflexões sobre a realidade da pobreza e da desigualdade social e as possibilidades da educação para modificar tal cenário.

Assim sendo, esse exercício representou um recurso metodológico para se aproximar da condição de vida das

famílias de crianças e adolescentes empobrecidos, identificar as condições institucionais e educacionais das escolas, considerar os territórios nos quais a vida acontece e o aspecto espacial, levantar dados, entre outros fins.

Destacaremos aqui duas das atividades reflexão-ação, consideradas mais impactantes pelos cursistas e professores tutores. A primeira consistiu em entrevistas realizadas com duas famílias integrantes do Programa Bolsa Família (uma que atende e outra que não atende às condições impostas pela política); a segunda, em conhecer uma ou mais escolas e entrevistar os sujeitos que a compõem (professores, alunos, diretoria etc.).

Tais atividades também apresentaram caráter analítico-propositivo acerca dos dados levantados e das expressões da questão social reconhecidas. A atividade reflexão-ação pode ser tomada como um experimento do método de pesquisa-ação.

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. No processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimentos que remetem a quadros de referência teóricos, com base nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação (THIOLENT, 2011, p. 7-8).

O material produzido nas atividades de reflexão-ação serviria para subsidiar a escrita do trabalho de conclusão de curso (TCC), por isso, os cursistas foram fortemente estimulados e acompanhados pelos professores tutores e pela professora

formadora responsável pela elaboração da atividade no sentido de oferecer maior esforço à realização do trabalho. Essa iniciativa, embora exitosa, foi realizada com dificuldades, uma vez que propor trabalho de campo a estudantes na modalidade EaD foi um desafio, pois o alunado pouco espera que isso seja cobrado. Somou-se a esse caldo desafiante o fato de os cursistas, na sua maioria professores, não apresentarem a pesquisa social como marca de suas formações e de sua atuação profissional. Para suplantar parte dessa barreira, contamos com a engajada participação dos professores formadores e tutores.

É oportuno destacar aqui a reflexão-ação, por ser uma atividade que provoca mudanças, capaz de transformar o aluno/professor em um profissional mais reflexivo no exercício complexo da docência face às adversidades pedagógicas atuais, já que a reflexão é uma capacidade inata do ser humano. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

A partir da reflexão-ação surgiram novas propostas críticas para a reconstrução e renovação das práticas pedagógicas. Os cursistas passaram a questionar com mais cuidado os conceitos, numa tentativa de ir além da simples aula, de algum conteúdo dos livros adotados pela escola. A pobreza, por exemplo, foi um dos temas que gerou muitas discussões e questionamentos entre os alunos, porque, em que pese tratar-se de um termo muito pronunciado desde sempre, até então eles ainda não tinham estudado sua origem, causas, consequências e os meios para superá-la.

A reflexão-ação foi sendo explorada a partir de atividades que os cursistas desenvolviam individualmente. A primeira foi uma experiência rica para muitos, porque eles deixaram a

sala de aula e adentraram nos labirintos da pobreza para “olhar, ouvir e escrever” (OLIVEIRA, 1996) sobre essas famílias. Para a maioria, era a primeira vez que realizava uma pesquisa de campo. Esse exercício os fez olhar com atenção para o aluno que vem de outra condição social e, auxiliados pelo conceito de currículo, buscar compreender as razões da pobreza.

Sobre a modalidade de TCC

No momento em que este texto é escrito, atravessamos o período de realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O que podemos apresentar por ora, portanto, é a intencionalidade que buscamos imprimir com relação à atividade de produção teórica mais importante da formação.

Como dito no início deste texto, a concepção do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social na UFC foi espelhada na experiência de implantação em outras IFES. No caso do TCC, a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) representou o ponto de partida para a constituição do que veio a ser a nossa proposta de trabalho na UFC.

Concebemos que foram provocados, ao longo do curso, três elementos fundamentais: primeiro, a mobilização para que o indivíduo (sujeito da formação) repense seu lugar enquanto profissional, educador, agente da educação ou da assistência social; segundo, a reflexão teórico-metodológica da análise sobre a pobreza e as desigualdades sociais e como impactam o contexto educacional; e, finalmente, o caráter explicitamente propositivo e interventivo das reflexões e das atividades

propiciadas durante o curso. Assim, a concepção do TCC foi pautada nessa tríade.

A princípio, a proposta é que o TCC se desenvolva em três capítulos: no primeiro, o cursista precisará compor um *memorial*, no qual será permitido o olhar sobre a sua caminhada ao longo dessa formação, contando os aspectos marcantes de sua trajetória acadêmica e profissional, cuja narrativa pode se consolidar como uma linha do tempo. No segundo capítulo deverão ser revisitadas as categorias e os conceitos discutidos nas disciplinas, a fim de compor uma síntese teórica capaz de analisar definições e justificar a importância da apreensão do tema central, educação, pobreza e desigualdades sociais. Para compor a tríade do TCC, requisitamos ainda a confecção de um projeto de intervenção sobre a realidade, que possa ser, em algum momento, executado em contextos educacionais que envolvam crianças e adolescentes em situação de pobreza ou extrema pobreza.

A ousadia da proposta de TCC se agiganta com seu processo de operacionalização, uma vez que são sessenta e seis professores orientadores a compor o quadro de pessoal para acompanhar o alunado nessa etapa da formação. Para tanto, os professores orientadores, assim como os tutores, participaram de uma formação presencial sobre o projeto político-pedagógico do curso, o perfil dos cursistas, os desafios da docência na EaD e a proposta de trabalho de conclusão de curso.

Desse modo, vislumbramos a presente concepção do TCC como uma rica oportunidade de provocar novas concepções e práticas profissionais e acadêmicas nos cursistas, assim como ensinar iniciativas com potencialidade para compor políticas públicas na educação e na assistência social.

Os obstáculos ao ensino

A educação a distância (EaD) deve ser tomada como uma ferramenta pedagógica determinante no desenvolvimento do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, por isso também é objeto de análise crítica e de avaliação. Dois aspectos se sobressaem: o alcance da pós-graduação no Ceará e o desafio da inclusão/acessibilidade digital dos estudantes.

Promover um curso de pós-graduação no qual são contempladas mais de quatro centenas de alunos, distribuídos em 116 municípios do Ceará, nos mostrou quão importante é a interiorização do ensino superior público e gratuito no estado. Conforme o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2015)¹⁶, dos 220 mil alunos matriculados em cursos superiores no Ceará, mais de 140 mil estão na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). As regiões norte, sul, noroeste e centro-sul do estado, junto com o sertão cearense e a região de Jaguaribe, reúnem pouco mais de 36% das matrículas no ensino superior, revelando a disparidade em relação à RMF e sua menor oferta de bacharelados e licenciaturas.

Nesse aspecto, a realização do curso EPDS encontrou algumas barreiras a serem vencidas. Uma delas é a dificultada inclusão digital dos cursistas e o acesso precário à internet de qualidade. Muitos relataram que a escola na qual trabalham representa o único espaço do município a dispor de internet ininterruptamente. Essa situação levou alguns cursistas a deixarem

¹⁶ Disponível em <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2017.

de fazer a postagem das atividades nos prazos oferecidos e não participarem de alguns fóruns, deixando, dessa forma, de participar de debates juntamente com os demais colegas e, conseqüentemente, de discutir conceitos caros ao processo de aprendizagem.

Outra consequência desse fenômeno foi a necessidade de abdicar do uso de ferramentas da plataforma Solar, tais como o *chat* e a web conferência, cuja função de reunir virtualmente alunos e professor em tempo real exige o acesso ilimitado e de qualidade à rede mundial de computadores. Embora estejamos na chamada sociedade da informação, é preciso considerar o fato de vivermos em um país de dimensões continentais e de profunda desigualdade social, com um número elevado de pessoas que ainda não têm acesso aos computadores, e muito menos à internet. Nesse sentido, as tentativas realizadas foram relatadas pelos tutores como frustrantes.

Essa situação contribuiu para o distanciamento entre os cursistas e gerou a desistência de alguns devido ao acúmulo de atividades, pois tinham ainda outras atribuições que realizavam semanalmente. Nesse momento, a maioria dos tutores teve que estabelecer uma série de negociações junto à coordenação e aos cursistas. Como resultado, os prazos para a postagem das atividades passaram a ser mais flexíveis, negociados de acordo com as condições de cada um, sem interromper a evolução do cronograma. Nessa ocasião foi possível perceber maior confiança e mais esforço por parte dos cursistas para acompanhamento do ritmo que o curso exigia, para que o calendário não sofresse alteração, até porque a data de encerramento havia sido definida desde o início.

A educação a distância tem crescido com qualidade e se expandido continuamente, principalmente nas universidades

públicas. Segundo o MEC, a EaD cresceu em torno de quatrocentos e vinte e dois por cento (422%) nas IFES nos últimos 10 anos. Os dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (2015) corroboram com o crescimento em termos de número de instituições, investimentos e resultados alcançados. Contrastando com os dados apresentados, o estudo da gestão dos cursos em EaD ainda é pouco desenvolvido no Brasil e apresenta déficit, tanto na análise do planejamento e avaliação das práticas pedagógicas quanto no uso e impactos das tecnologias interativas no ensino-aprendizagem.

A evasão é um elemento presente em todas as modalidades e níveis de ensino, em instituições educacionais públicas ou privadas, por isso objeto de preocupação de todos os envolvidos. E, mesmo com o reconhecimento da EaD como ferramenta eficaz no desenvolvimento das competências humanas, ainda há poucos estudos conclusivos sobre as razões pelas quais os alunos desistem do curso. Dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD), de 2006, apontam que os maiores problemas estão relacionados, respectivamente, à falta de tempo, escassez de recursos financeiros, falta de adaptação à modalidade EAD, ou à metodologia do curso, e escolha do curso errado. No estudo, o acesso à internet não se mostrou um fator a ser considerado para a avaliação da evasão, o que causa espanto, já que alguns cursos do PNE-PDS em outras IES também perderam alunos por esta razão.

Desde os primeiros meses de funcionamento do EPDS/UFC, a evasão se mostrou um problema a ser contornado. De maio de 2016 a maio de 2017, ocorreu uma redução no número de alunos em decorrência de evasão e também de reprovações, passando de 449 para 327 cursistas. O índice de evasão dos cursos de EPDS ofertados por outros IFES tem média de 30%,

enquanto a média de evasão em cursos dessa natureza, aferidos pelo Censo EAD.BR 2015, é de 26% a 50%, com 40% das ocorrências nas instituições que oferecem cursos regulamentados totalmente na modalidade EaD. Atualmente, o percentual de cursistas matriculados na última disciplina do curso indica uma evasão de 27,5%, número absolutamente aceitável e dentro dos parâmetros gerais para essa modalidade.

No caso do EPDS/UFC, é possível afirmar que, além dos fatores já apontados, a dificuldade de locomoção para a sede dos polos e de acesso à internet são apontados pelos alunos como fatores que dificultaram a permanência no curso, fato aceitável, já que 332 dos 449 alunos inicialmente matriculados residem no interior do estado.

As dificuldades apontadas pelos cursistas iam sendo contornadas pela equipe de gestão e pelos tutores à medida que iam sendo identificadas. Dessa forma, foi possível verificar um maior comprometimento de ambas as partes no processo de ensino e uma aproximação dos cursistas ao perceberem o esforço dos tutores para incentivá-los e em procurar os meios para suprir as necessidades de cada um. São muitos os meios que aproximam o professor tutor do aluno: o afeto e a legitimidade da instituição, além daquelas virtudes sinalizadas por Sennett (1999) referentes ao caráter, como “lealdade, confiança, comprometimento e ajuda mútua”. Esses atributos proporcionam aceitação, proximidade e novas possibilidades de interação e comunicação entre os alunos.

Cabe destacar que a perspectiva positiva das possibilidades oportunizadas pela EaD precisa ser somada ao grau de exigência sobre a qualidade da formação dos educadores envolvidos, para que realmente se consolide como uma

modalidade diferenciada, que não deixe a desejar na qualidade da formação.

Cabe ao professor tutor, dentre outras atribuições, comentar os trabalhos realizados pelos alunos, corrigir as avaliações, auxiliá-los a compreender os materiais do curso por meio de discussões e explicações, ajudá-los no planejamento dos trabalhos, fornecer *feedback* à coordenação sobre os materiais do curso, as demandas e dificuldades sinalizadas pelos alunos, além de servir de intermediador entre o aluno e a instituição (NISKIER, 1999).

Outro aspecto importante diz respeito à realização das atividades, que vão desde as discussões realizadas nos fóruns, com postagens dos comentários entre os cursistas, até as atividades reflexão-ação propiciadas. Para a execução dessas atividades, o cursista deveria fazer uma leitura cuidadosa dos materiais de estudo, identificando e compreendendo os conceitos, interpretando a ideia central do autor. Portanto, era necessária uma preparação para sua realização, sendo indispensável uma formação com base sólida, condição reconhecida em poucos cursistas. De modo geral, logo nas primeiras atividades foi possível perceber que a maioria apresentava dificuldades com interpretação e produção de textos, ortografia, normas gramaticais e normalização de trabalhos acadêmicos.

Foi pertinente intensificar, para sanar alguns dos problemas identificados pelos tutores, o acompanhamento nos fóruns, por mensagens no AVA e também nos encontros presenciais. Nesses momentos presenciais, destinados à aplicação de provas, os tutores reservavam uma hora para dar o *feedback* aos alunos, explicando normas da ABNT, sugerindo textos que pudessem auxiliá-los quanto ao conhecimento das questões postas.

Um exercício que nos proporcionou perceber com mais atenção cada cursista, conhecer melhor suas potencialidades, dificuldades, compromisso e responsabilidade foi o portfólio, uma atividade que deveria ser realizada, conforme o enunciado proposto, sobre a disciplina em estudo e postada dentro do prazo. O portfólio possibilitou a compreensão de cada aluno em seu lugar: como professores de escola pública, municipal ou estadual, na zona rural ou urbana, na gestão escolar, no CRAS, na coordenação do PBF.

Independentemente do lugar de atuação, os cursistas são pessoas que buscam conhecimento, buscam se capacitar, e que, imagina-se, tenham como motivo as exigências da prática pedagógica nas escolas da atualidade: de professor capacitado e preparado para trabalhar com os alunos e com as problemáticas que se encontram no dia a dia da sociedade, de forma que precisam estar em constante atualização.

A elaboração dos portfólios exigidos no decorrer do curso também foi motivo de evasão de alunos, pois aqueles que apresentaram maiores dificuldades em realizá-los abandonaram o curso, deixando para trás não só o compromisso, mas o interesse pela especialização, embora seja do conhecimento de todos que também existiram outros motivos para a evasão. Por outro lado, foi por meio dos portfólios que foram descobertos grandes professores, talentosos profissionais da arte de ensinar, de fazer acontecer a sala de aula, de transmitir o que sabem e de aprender ensinando. Cabe destacar a célebre definição de Hannah Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, [...]. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não

expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDETT, 2000, p. 247).

Compreende-se que é preciso saber ensinar e, sobretudo, como se deve ensinar, compartilhando universos, ideias, ideais, vontades e desejos, dividindo o que se traz de melhor, na mente e no coração (GADOTTI, 2007). Assim, os cursistas foram se revelando e renovando os seus modos de pensar o mundo.

Infelizmente, nem todas as ferramentas foram devidamente utilizadas, como já destacamos, por conta dos horários e da necessidade de deslocamento de alguns cursistas do campo para cidade, já que nem todos têm acesso à internet em seu lugar de moradia. Contudo, chegamos ao final das disciplinas cientes de que os cursistas já não são os mesmos. Do total que iniciou o curso, 280 foram aprovados e 56 precisaram fazer avaliação final, fora do tempo regulamentar. Ao término, 327 cursistas (72,60%) foram aprovados e estão aptos para iniciar o trabalho de conclusão de curso.

Sobre a pesquisa

Concomitante à preparação e desenvolvimento do curso, a equipe de pesquisadores do IEPDS foi se constituindo ao longo de 2016. O IEPDS/UFC, como já nos referimos anteriormente, tinha como uma de suas ações a realização de pesquisa sobre o tema educação, pobreza e desigualdade social. Inicialmente, pensamos em trazer um professor pesquisador do

Laboratório de Estudo da Pobreza, vinculado a Pós-Graduação de Economia da UFC, para compor a equipe. Ao final, decidimos compor a equipe com o professor Domingos Abreu (que nesse momento decidiu deixar a função de coordenador geral do curso, sendo substituído pelo professor Irapuan Peixoto), juntamente com o professor Jakson Aquino.

Além disso, decidiu-se utilizar parte do orçamento de cinquenta mil reais (R\$ 50.000) de que a pesquisa dispunha para contratarmos quatro estagiários durante 18 meses. Para a seleção dos estagiários, a equipe decidiu selecionar alunos de baixa renda e com disposição para participar de projetos. Buscamos estudantes que tivessem aproximadamente o perfil do público a ser estudado, ofertando duas vagas para o curso noturno e duas para o curso diurno. O candidato não podia ter reprovação por falta e devia ter cursado o ensino médio na escola pública. Como critério de desempate foi estabelecido o melhor Índice de Rendimento Acadêmico. Essa seleção foi feita e os estagiários começaram a trabalhar em abril de 2016.

Em paralelo a essa seleção, a equipe do curso respondeu ao edital de bolsistas da Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA), vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Essa modalidade de bolsa é ofertada para estudantes de baixa renda recém-ingressos na universidade. Foram solicitadas duas bolsas, com o compromisso de não permitir que os alunos ocupassem tarefas administrativas e de secretariado (funções nas quais são comumente alocados nos cursos e departamentos da UFC). Com o passar dos dias, recebemos duas bolsistas e, um mês depois, contabilizamos seis bolsistas da BIA. Portanto, tivemos um total de dez estudantes universitários envolvidos com a pesquisa. A ideia era formar uma equipe de estudantes pesquisadores para fomentar pesquisas que eventualmente possam desembocar em monografias, dissertações e teses.

Com a equipe estruturada, foi definida a pesquisa a ser realizada: *Crianças na escola: obrigação ou direito? Representações e práticas, dos pais beneficiários do Bolsa Família sobre educação, pobreza e cidadania*. Definimos como eixo central de pesquisa a seguinte pergunta: Por que algumas famílias conseguem e outras não conseguem cumprir a condicionalidade de manter os filhos na escola? De forma mais específica, estão os subitens: i) Migrações atrapalham estudo dos filhos?; ii) Qual o efeito do nível de instrução dos pais sobre desempenho escolar dos filhos?; iii) Quem é responsável por quais aspectos da educação dos filhos, os pais ou a escola?; iv) Pobreza: o que mudou com o Programa Bolsa Família para a família atual e quais as perspectivas de futuro para os filhos?; v) Bolsa Família: direito ou dever?; vi) Qual nível de governo é responsável pelo Bolsa Família?; vii) Relação entre burocracia local (CRAS e prefeitura) e voto.

A pesquisa está em realização no presente momento, sendo feita em duas etapas:

- 1) Coleta de dados qualitativos, a qual foi realizada em parceria com a atividade reflexão-ação desenvolvida com os cursistas como parte da disciplina de metodologia. O roteiro de entrevista tentou dar conta dos questionamentos anteriormente listados. Dispomos atualmente em torno de 500 áudios e progressiva transcrição.
- 2) A partir desse material qualitativo, vamos verificar nossas hipóteses iniciais e elencar outras. Elas serão verificadas de forma quantitativa através de um questionário fechado.

Para a realização da pesquisa, a equipe se encontra quinzenalmente em uma oficina de trabalho, onde o progresso é

avaliado e são traçadas tarefas para a quinzena seguinte. Desde o começo do ano de 2016, a equipe de pesquisa leu farta bibliografia sobre a temática e realizou pesquisa de campo para testar o roteiro de entrevistas e reformá-lo¹⁷.

Os pesquisadores elaboraram um roteiro de entrevistas e realizaram entrevistas semiestruturadas com mães de crianças beneficiárias do PBF em Maracanaú, município da região metropolitana de Fortaleza. As entrevistas foram transcritas e o material resultante serviu de parâmetro para a elaboração de um roteiro de entrevista definitivo que foi seguido por cursistas do EPDS, os quais, em sua primeira atividade de reflexão-ação, durante a segunda disciplina do EPDS, foram encarregados de entrevistar os responsáveis por duas crianças beneficiárias. Uma das crianças deveria estar cumprindo a condicionalidade de presença em sala de aula e a outra deveria estar em situação de descumprimento.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, e os arquivos de áudio foram tabulados pelos estagiários do projeto de pesquisa, sendo convertidos em um banco de dados analisável quantitativamente por *software* apropriado (ABREU; AQUINO, 2017). As entrevistas foram também transcritas para possibilitar análises qualitativas.

Alguns resultados preliminares foram apresentados pelos estagiários da pesquisa na Semana de Humanidades e nos Encontros Universitários da UFC, com trabalhos feitos dentro dos diferentes eixos de pesquisa definidos pela equipe, de forma que o esforço da equipe de pesquisa já está materializado

¹⁷ No momento da escrita deste texto, a equipe estava transcrevendo e analisando o material coletado.

em artigos científicos. Apesar disso, uma apresentação geral desse trabalho será brevemente realizada por ocasião do Seminário de Pesquisa do IEPDS/UFC, que acontecerá em setembro de 2017.

Os desafios da gestão

Quando pensamos no início da estruturação do curso nos damos conta do desafio que foi criar mecanismos de coordenação entre diversos agentes públicos e privados. Envolvidos na realização do projeto estiveram: a Pró-Reitoria de Administração, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, a Fundação Cearense de Pesquisa (fundação de apoio ao projeto), a UFC/Virtual (responsável pela migração dos conteúdos dos módulos do sistema Moodle e transformação em disciplinas para o sistema Solar), o grupo de tutores e, por fim, os cursistas.

A ideia inicial da EPDS/UFC para a equipe de gestão foi que sua tarefa se restringiria ao aspecto de organização das condições logísticas para sua efetivação. Essa ideia demonstrou ser parcialmente verdadeira, porque a orientação geral do projeto já havia sido concebida e não caberia à equipe local realizar qualquer modificação. Ficou evidenciado que a exigência maior para a equipe gestora local seria tornar efetiva a realização do curso no modelo que havia sido concebido pela equipe do MEC.

A habilidade dos gestores para coordenar uma equipe de pouco mais de vinte pessoas envolvidas no projeto foi sendo aperfeiçoada pouco a pouco. Um dia escutamos da responsável pelo sistema Solar que, para o êxito de um curso de EaD, era

preciso muito comprometimento das pessoas envolvidas. Seria preciso criar um espírito de cooperação entre os membros da equipe de maneira que os problemas surgidos, principalmente em relação à evasão dos cursistas, fossem rapidamente detectados e sanados. Como já afirmamos, o desconhecimento e falta de experiência na gestão de projetos foram obstáculos que procuramos resolver na medida das diretrizes do SECADI/MEC. O curso já determinava orientações gerais de procedimento, mas muito ainda teve que ser decidido com supervisão direta dos técnicos da CGAIE/SECADI/MEC.

Segundo Motejunas *et al.* (2007), dentre os problemas que mais afetam os cursos em EaD no setor público estão os recursos investidos sem o devido retorno, falta de apoio administrativo, falta de equipamentos e falta até de espaço físico. Cursos de formação continuada, como o EPDS/UFC, pela peculiaridade da sua criação, sofrem mais fortemente com o problema da infraestrutura, dos recursos escassos e da falta de pessoal administrativo.

Como foi dito, o maior problema pertinente à gestão se deu na relação entre as três instâncias envolvidas no projeto EPDS/UFC, pela necessidade de conciliar as normas universitárias aplicadas à EaD e à Fundação¹⁸, o ordenamento jurídico produzido pelo financiador do projeto, o Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino (FNDE-MEC), e as orientações da FCPC (regimento, estatuto e cabedal de procedimentos administrativos). Essa problemática provocou imprecisão e desconforto na administração acadêmica do curso, dificultando,

¹⁸ Como exemplo, podemos citar as resoluções do CONSUNI/UFC; decretos e leis federais que regulamentam a atuação da FCPC como parceira da UFC; e as diretrizes do MEC para EaD (LDB, LDBEN, CNE).

dentre outros expedientes, a liberação de recursos para pagamento de bolsas aos tutores e formadores, a realização de viagens para a execução das fases do projeto e o comprometimento do trabalho do corpo técnico-administrativo, gerando uma perda na efetividade do trabalho e uma atmosfera de insatisfação e desânimo na equipe do EPDS/UFC.

Se a gestão de qualidade na educação requer características como efetividade, eficiência, pertinência, acessibilidade e atualidade, faz-se preeminente o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de gestão e avaliação que proporcionem remuneração condizente com as exigências do trabalho, a capacitação dos atores envolvidos no processo (professores, formadores, tutores, corpo administrativo, equipe de técnicos em AVA e apoio) e a busca de outros meios de excelência, que vão além do material pedagógico bem elaborado ou do melhoramento de plataformas virtuais de aprendizagem para assegurar uma educação de qualidade. É essencial, para a consecução dessas estratégias, que a gestão do ensino seja eficaz para garantir à equipe as condições adequadas para o desempenho de seus papéis, aos alunos a possibilidade de aprendizado eficaz e ao financiador o equilíbrio entre os custos e os resultados obtidos.

Nesse aspecto, consideramos ser necessária a afinação dos mecanismos de trabalho entre as instituições envolvidas, além de uma revisão das normas aplicadas a cada ente nas diferentes esferas de poder e nos diversos aspectos de intervenção e controle, bem como do ordenamento jurídico universitário, de forma que haja um consenso entre as determinações e procedimentos administrativos e financeiros para otimização dos recursos e a qualidade do serviço prestado à comunidade. É preciso mencionar a importância da FCPC como um grande

instrumento de apoio da universidade no fortalecimento e efetividade do ensino, pesquisa e extensão.

Do que aprendemos

Um curso como o EPDS deixa uma grande marca naqueles envolvidos. Da primeira provocação até etapa de elaboração dos TCCs, em que estamos agora, a caminhada do curso promoveu práticas e reflexões diversas, com destaque às vicissitudes da burocracia no Brasil e à importância de discutir a pobreza e suas origens com os agentes das políticas públicas educacionais e sociais.

Por um lado, a universidade ganhou uma experiência ímpar ao se dispor a atuar em espaços novos e contatar novos atores, e, por outro, os sujeitos que não tiveram a oportunidade de estudar em uma universidade federal puderam envolver-se com a *expertise* dessa ao mesmo tempo em que foram provocados a refletir sobre sua prática profissional e sobre o público-alvo com o que precisam atuar.

Recordamos aqui o caso da atividade reflexão-ação, em que os cursistas tiveram a experiência de campo que os colocou (muitas vezes pela primeira vez) em contato com jovens e suas famílias em suas próprias comunidades, convivendo com a pobreza e com as dificuldades da vida cotidiana em uma realidade social desigual e perversa, percebendo-se de antemão um grande impacto. Para aqueles que são professores, ou profissionais da educação em geral, foi uma oportunidade única de conhecerem a realidade de seus alunos, entenderem o mundo em que habitam e os seus comportamentos.

Os relatos nos portfólios, fóruns e no contato constante com os tutores permitiu perceber que reflexões dessa ação possibilitaram mudanças nas práticas, as quais tendem a humanizar mais ainda as políticas públicas. Com isso, notamos que um curso como o EPDS é muito mais do que “meramente” uma especialização, mas um processo pedagógico que causa grande reflexão e mudança.

Também é de se ressaltar a pesquisa que está sendo desenvolvida em conjunto com o curso, a qual possibilita a reflexão ampla e profunda sobre a pobreza e que, no nosso caso, está rendendo dados e análises interessantes que estamos ainda começando a divulgar.

Esperamos que o Ministério da Educação possibilite a continuidade e ampliação desse projeto e de outros desse tipo, que vão muito além da formação continuada e chegam à produção de práticas e saberes que auxiliam o Brasil a resolver seus problemas sociais e possibilitar melhores condições de vida à sua população.

Referências

ANUÁRIO Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2006. Coordenação: Fábio Sanchez. São Paulo: Instituto Monitor, 2006.

ABREU, Domingos; AQUINO, Jakson Alves de. Contexto familiar e cumprimento da condicionalidade de frequência escolar no Programa Bolsa Família no Ceará. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 2, p. 55-69, set. 2017.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.381-1.416, out./dez. 2010.

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BARROS, Maria da Graças; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

BRASIL. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social (Lato Sensu). **Projeto Político-Pedagógico**. 1. ed. Brasília: MEC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

CENSO EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil/[traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: IbpeX, 2015.

ELSTER, Jon. **Peças e engrenagens das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a formação do professor. In: _____. **A Escola e o Professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. p. 37-50.

IVASHITA, Simone Burioli; COELHO, Marcos Pereira. EAD: o importante papel do professor-tutor. In: **Anais** do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Congresso Brasileira de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR.

MORIN, Edgar. O verdadeiro papel da educação. In: **Revista Nova Escola**, março, 2016. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-o-verdadeiro-papel-da-educacao>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MOTEJUNAS, Paulo Roberto et al. **A evasão do ensino superior brasileiro**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

NUNES, Lina Cardoso. O Portfólio na Avaliação da Aprendizagem no Ensino Presencial e a Distância: a alternativa hipertextual. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 38, set./dez. 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

SEMESP. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015**. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2017.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TESTA, Maurício Gregiani.; FREITAS, Henrique. Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via Internet: a visão dos especialistas. In: **Anais do Encontro Anual da ANAPAD**, 26, Salvador, 2002. Salvador: Anpad, 2002.

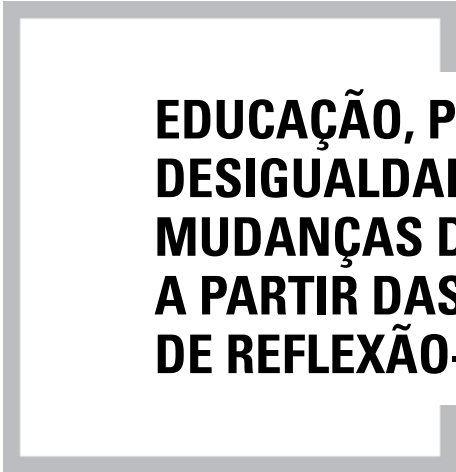
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. V, Edição Especial, p. 1-8, 2007.

Endereços de internet

Disponível em <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/ce-e-3-donne-com-mais-criancas-e-adolescentes-na-pobreza-diz-abrinq.html>>. Acesso em: 14 maio 2017.

Disponível em <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.



**EDUCAÇÃO, POBREZA E
DESIGUALDADE SOCIAL:
MUDANÇAS DE PERCEPÇÃO
A PARTIR DAS ATIVIDADES
DE REFLEXÃO-AÇÃO**

Antonia Tarciana Campos Lima¹
Daniela Batista e Silva²
Rosa Lina Gomes do N. P. da Silva³

¹ Tutora do curso EPDS no polo de Parnaíba-PI (2015-2016) – UFPI.
E-mail: tarcinha23@gmail.com

² Tutora do curso EPDS no polo de Teresina-PI (2015-2016) – UFPI.
E-mail: danielabts@yahoo.com.br

³ Professora Doutora do Departamento de Química – UFPI.
E-mail: rosalina@ufpi.edu.br

RESUMO: O presente trabalho é fruto de reflexão, avaliação e apresentação de um estudo de casos baseado em relatórios desenvolvidos pelos alunos nas atividades de Reflexão-Ação do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – ofertado na modalidade a distância na Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2015 e 2016. O objetivo desta pesquisa foi socializar, do ponto de vista do professor-tutor, o aprendizado discente sobre o conteúdo teórico e prático apreendido nos módulos apresentados no decorrer do curso, a partir da prática de pesquisa de campo desenvolvida pelos alunos, mediante os resultados por eles alcançados nas temáticas sobre pobreza, educação e currículo. A linha de pesquisa deste trabalho foi narrativa de experiências: fazeres, pensares e saberes no processo ensino-aprendizagem. A metodologia de pesquisa aplicada foi estudo de caso múltiplo de caráter descritivo, de acordo com Yin (2011). Como resultados, observou-se que os discentes puderam construir novos olhares acerca da complexa situação que envolve os contextos de pobreza e como isso interfere na educação e nos direitos sociais da população que vive nesta situação. Conclui-se que a relevância dos trabalhos apresentados trouxe um aprendizado positivo baseado nas experiências obtidas pelas pesquisas de campo desenvolvidas pela Atividade de Reflexão-Ação, propiciando aos cursistas e professores conhecimentos não só na teoria, como também em suas realidades, buscando assim uma transformação social no âmbito escolar e da comunidade.

Palavras-chave: Pobreza. Educação. Relatos de experiências. Reflexão-Ação.

Introdução

Este trabalho tem como tema as experiências dos cursistas com base nas atividades de pesquisa intituladas Reflexão-Ação que foram desenvolvidas ao final de cada módulo do Curso de Educação, Pobreza e Desigualdade Social – EPDS, realizado pela Universidade Federal do Piauí.⁴ O eixo temático desenvolvido foi o de narrativas de experiências: fazeres, pensares e saberes no processo ensino e aprendizagem.

O objetivo da pesquisa foi relatar as experiências que as atividades de Reflexão-Ação propiciaram em conhecimento aos alunos, mediante a reflexão sobre a realidade que envolve a pobreza e a desigualdade e sobre as possibilidades postas pela Educação para que essa realidade seja transformada.

O referencial teórico teve por base os materiais disponibilizados nos módulos I a IV, do curso: a) Módulo I – “Pobreza e Cidadania” (REGO; PINZANI, 2015); b) Módulo II – “Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação” (MEDONÇA, 2015). c) Módulo III – “Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza” (LEITE, 2015); e d) Módulo IV – “Pobreza e Currículo: uma complexa articulação” (ARROYO, 2015b).

⁴ Projeto financiado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a partir do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social – SECADI/MEC.

A metodologia de pesquisa aplicada foi estudo de caso múltiplo de caráter descritivo, de acordo com Yin (2011).

O curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social- EPDS, foi ofertado em três polos nas cidades de Floriano-PI, Parnaíba-PI e Teresina-PI em uma parceria entre Universidade Federal do Piauí e SECADI/MEC, com coordenação pedagógica sediada no Centro de Ciências da Educação – CCE/UFPI. O curso foi oferecido na modalidade à distância com carga horária de 465 h, sendo realizado em 18 meses de estudos, no período de junho de 2015 a novembro de 2016; e tinha como objetivo a formação de profissionais da educação básica e/ou de outros (as) profissionais das áreas de políticas sociais relacionadas com a educação infantil e educação de jovens e adultos que atuavam com populações que vivem na situação de pobreza ou extrema pobreza.

A tutoria do curso iniciou no mês de junho de 2015 com o módulo Introdutório, e o primeiro contato com os cursistas foi através da plataforma com o início dos fóruns. O trabalho de tutoria consistia em apoio aos alunos, mediando os fóruns, corrigindo as atividades e orientando os trabalhos e estudos, além do suporte via telefone e mensagens, pois entende-se que Educação a Distância deve ter um acompanhamento maior da equipe, pelo fato de não haver encontro presencial frequente e também como forma de facilitar o acompanhamento por parte dos cursistas em diferentes regiões do estado.

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir do acompanhamento de duas turmas de tutoria dos polos de Parnaíba e de Teresina, nas quais havia alunos de várias áreas de formação (Licenciaturas, Pedagogia, Serviço Social, Direito, Psicologia e Ciências Sociais) bastante motivados, com os mesmos objetivos, isto é, conhecer o conteúdo, promover discussão, entender

o programa do bolsa família e levar essa aprendizagem para seu campo de atuação.

O curso trouxe uma temática nova a ser estudada junto com um material enriquecedor, entretanto sabe-se que somente a teoria não seria suficiente para proporcionar uma aprendizagem significativa e principalmente um novo olhar sobre pobreza e desigualdade. Com isso os trabalhos de reflexão-ação contribuíram muito ao levar os cursistas a terem acesso a realidades de famílias em situação de pobreza, como será mostrado com a apresentação dos resultados dos relatórios do módulo, que foram selecionados para este artigo, construídos com base no material teórico do curso EPDS e numa etapa que consistiu em entrevistar uma família integrante do Programa Bolsa Família – PBF⁵. Essas atividades foram muito proveitosas, para os cursistas, tutores e demais membros da equipe.

Percebe-se que o curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social trouxe uma experiência positiva em levar para diferentes áreas um estudo com conteúdo próprio sobre um tema bastante presente em nossa sociedade, mas pouco estudado, como a pobreza e a desigualdade social, propiciando assim um conhecimento que possa agir de forma eficaz no combate dessas desigualdades, em diferentes ambientes,

⁵ O PBF é inserido como política de implementação de melhorias na vida de famílias que vivem a situação de pobreza ou pobreza extrema, e assegura melhor atendimento de saúde a essas famílias e condicionalidades de acompanhamento escolar para que crianças e jovens de tais núcleos familiares permaneçam nas escolas. O acompanhamento deles na escola ocorre por meio da frequência escolar, que deve ser cumprida mensalmente em no mínimo 85% para crianças e adolescentes da faixa etária de 6 a 15 anos, e de no mínimo 75% para estudantes entre 16 e 17 anos. Isto garante uma condicionalidade cumprida para a continuação do recebimento do benefício, evita a evasão, faltas constantes, melhor aproveitamento escolar e conseqüente ganho de oportunidades futuras de emprego e qualificação profissional.

como em redes de assistência social e principalmente na Educação, que é o intermédio para transformar esse olhar social.

Sobre o desenvolvimento do curso EDPS e as atividades para avaliação

O curso EPDS na modalidade a distância tinha em sua estrutura a equipe de coordenação, professores formadores, professores tutores, professores pesquisadores e os alunos. O acesso dos alunos e equipe foi realizado pela plataforma *moodle*, onde o material e as atividades foram disponibilizados, permitindo uma interação constante, conforme proposta do curso.

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que vem contribuindo para a formação e qualificação dos profissionais da educação que têm dificuldade para frequentar um curso presencial. Essa modalidade visa a levar, cada vez mais, cursos de formação continuada a vários discentes de diferentes áreas e localidades, por meio de um sistema bem mais flexível, visto que conteúdos e atividades em sua maioria são realizados via internet, possibilitando ajuste de horários e organização do estudo por parte dos envolvidos.

A plataforma do curso EPDS tem uma disposição bem interativa, contendo um *layout* diferenciado e com informações acessíveis, tais como orientação de utilização do manual de uso da plataforma, acesso a módulos com material didático, fóruns e atividades, além do acompanhamento das atividades avaliativas por uma planilha de notas.

Os cursistas tiveram um acompanhamento diário pelos tutores e se desenvolvia, em cada unidade do módulo, a

participação em um fórum e atividade de acordo com o conteúdo estudado. Os fóruns eram importantes conexões entre alunos e tutores sobre as temáticas do curso, pois possibilitavam aos participantes exporem suas ideias e debaterem sobre diferentes temas abordados nos módulos de uma forma esclarecedora e positiva, além de contribuírem para a aprendizagem e serem uma das atividades para avaliação dos alunos. Os alunos tinham prazos para cumprir as tarefas e realizar a postagem na plataforma, sempre os levando a interagir com o material dos módulos, que continha vídeos, infográficos, imagens, referência a artigos, facilitando não só a aprendizagem quanto o aprofundamento dos temas estudados.

O curso de Especialização foi estruturado em seis módulos intitulados: a) Introdutório – Pobreza, Desigualdades Sociais e Educação; b) Módulo I – Pobreza e Cidadania; c) Módulo II – Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação; d) Módulo III – Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza; e) Módulo IV – Pobreza e Currículo: uma complexa articulação; f) Módulo V – elaboração de TCC.

No módulo Introdutório, “Pobreza, Desigualdades e Educação” (ARROYO, 2015a), tratou-se da importância de reconhecer que a pobreza e as desigualdades existem, e tratou-se também sobre a produção social da pobreza, sobre a pobreza e a reprodução dos diversos em desiguais, além de se trazer para estudo o questionamento sobre a pobreza ser ou não uma questão moral.

No módulo I, “Pobreza e Cidadania” (REGO; PINZANI, 2015), os assuntos abordados foram cidadania e democracia, a pobreza e seu conceito complexo e multifacetado, desigualdade, educação e cidadania, renda monetária e autonomia individual.

Para o módulo II, que envolvia “Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação” (MENDONÇA, 2015), as temáticas adentraram no campo do Direito, apresentando a evolução histórica dos Direitos Humanos, as gerações de Direitos Humanos, e a Educação em Direitos Humanos.

O módulo III “Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza” (LEITE, 2015), foi iniciado com a abordagem sobre as infâncias e juventudes em vivências de pobreza, dando prosseguimento ao assunto dos módulos anteriores ao tratar de desigualdade social, cultura escolar e movimentos sociais. Neste módulo, a educação é mais trabalhada pela autora, que debate sobre a instituição escola ser um espaço de práticas culturais e emancipatórias.

No módulo IV, “Pobreza e Currículo: uma complexa articulação” (ARROYO, 2015b), houve a abordagem do tema pobreza e a inserção dessa temática nos currículos como uma complexa articulação, as vivências da pobreza e os currículos, os currículos e as experiências de espaços precarizados, e o direito de saber-se pobre.

A partir do módulo I iniciaram-se as atividades de Reflexão-Ação do curso EPDS, que constituíam as tarefas finais de cada módulo (do I ao IV). Para realizá-las era necessário fazer uma pesquisa de campo e depois redigir um relatório descritivo⁶

⁶ Cada atividade de reflexão-ação possuía uma proposta diferente de pesquisa de campo a ser executada e um tipo específico de atividade escrita, bem como sugestões de como estas poderiam ser desenvolvidas (plano de aula, plano de curso, projeto de intervenção na escola ou comunidade, roteiro de entrevistas, proposta de mudanças em matriz curricular, etc). A Atividade de Reflexão-Ação do Módulo I era estruturada nas etapas iniciando com o planejamento da entrevista, em seguida realização da entrevista, análise da entrevista e documento com o relato da análise, respostas da entrevista transcritas e análise do material obtido.

contendo: a situação pesquisada, a(s) entrevista(s) realizada(s) (quando ocorriam), elaboração de planos de curso, projetos ou proposta de matriz curricular com o tema pobreza (passíveis de execução, mas não obrigatórios de serem feitos durante o curso de especialização), desenvolvimento das etapas da pesquisa e resultados obtidos. Após isso, o relatório escrito era postado na plataforma e submetido à avaliação do tutor. De acordo com Projeto Político Pedagógico do curso, a atividade de Reflexão-Ação resultava em um maior conhecimento do cursista sobre a realidade de pessoas em condição de pobreza, obtendo assim elementos para uma melhor análise e posterior socialização, com a turma, tanto do objeto de pesquisa como dos resultados alcançados. Segundo a Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar – CGAIE (2015):

O objetivo dessa atividade é propiciar reflexões sobre a realidade que envolve a pobreza e a desigualdade social e sobre as possibilidades criadas pela educação para a transformação dessa mesma realidade. A atividade implica, portanto, um envolvimento do (a) cursista com a realidade de crianças, adolescentes e jovens que vivem em condições de pobreza ou pobreza extrema visando à apropriação de elementos que possibilitem a realização de uma análise do espaço social onde esses sujeitos vivem e, especialmente, inseri-los e experienciá-los no espaço escolar (BRASIL, 2015, p. 3).

Era objetivo dessas atividades que, ao desenvolvê-las, os cursistas já pudessem dar início à preparação do seu trabalho de conclusão de curso. Os relatórios eram socializados em cada turma, ao final de cada módulo, permitindo positivamente que, por meio de debates, fosse possível aprender uns com os outros a partir de cada realidade contatada e apresentada. Para aprofundamento dos tópicos que envolvessem o Programa

Bolsa Família, constava uma lista com os seguintes documentos para leitura, no material Atividade Reflexão-Ação proposta pela CGAIE:

1 – A leitura da legislação relacionada ao Programa Bolsa Família: 1.1 – Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004; 1.2 – Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004; 1.3 – Decreto n. 6.135, de 26 de junho de 2007; 1.4 – Portaria interministerial MEC/MDS n. 3.789, de 17 de novembro de 2004; 1.5 – Portaria n. 256, de 19 de março de 2010; 1.6 – Lista de Motivos de Baixa Frequência situações coletivas e outros registros (BRASIL, 2015, p. 1).

No módulo I, “Cidadania e democracia”, propôs-se para a atividade de Reflexão-Ação uma pesquisa de campo na qual o aluno deveria inicialmente entrevistar uma família em situação de baixa renda, sem acesso a serviços assistenciais, e que fosse beneficiária do Programa Bolsa Família.

A atividade continha três etapas: a) planejamento da entrevista; b) realização da entrevista; c) análise da entrevista. Para a primeira etapa havia dois passos a serem feitos: planejar um roteiro de entrevista informal a ser aplicado e selecionar uma família que se encontrasse em um dos casos de não localização, não acesso, baixa frequência, evasão ou abandono escolar, de acordo com o “Guia de Orientação para Gestores/as do Programa Bolsa Família na Educação ‘Motivos de Baixa Frequência, Situações Coletivas e outros registros’”.

Segundo o referido guia, que apresenta os motivos de baixa frequência escolar:

O Programa Bolsa Família considerou, ao ser formulado, o acesso e a permanência à instituição social escolar como importante estratégia de garantia do direito à

educação, entendido como direito essencial e básico da pessoa humana, por meio do qual outros direitos podem ser conquistados\garantidos, e como enfrentamento e superação da situação de pobreza e de extrema pobreza, estabelecendo, como decorrência, a condicionalidade em Educação. A exigência da permanência na escola tem como premissa básica, por assim dizer, o exercício do direito à educação, colocando como pressupostos fundamentais a matrícula e a frequência de crianças, adolescentes e jovens na faixa etária de 06 a 17 anos de idade em escolas ativas de ensino regular da rede nacional, cumprindo percentuais de presença pré-estabelecidos (conforme gráfico abaixo), como condição de concessão do benefício à família participante do programa (BRASIL, 2017, p. 3).

Para a realização das etapas “b” e “c”, os passos seguintes eram: realizar a visita para a entrevista e fazer um relatório sobre a entrevista considerando os aspectos de condicionalidades dos envolvidos e analisando os resultados encontrados. O resultado dessa atividade de reflexão-ação deveria ser apresentado no encontro presencial, ao final do módulo I, socializando as experiências, resultados e aprendizados com a turma e professor(a) tutor(a).

No encontro presencial, que ocorria na finalização de cada módulo, as atividades desenvolvidas eram: revisão dos conteúdos teóricos, debate sobre atividades realizadas via plataforma (fórum e tarefa escrita) e, por fim, apresentação da atividade de Ação-Reflexão proposta no módulo para compartilhamento da pesquisa e conhecimentos adquiridos com a turma.

Para além dos conceitos supracitados abordados no módulo I, tinha-se ainda o tratamento dos temas: capacidades⁷,

⁷ O termo capacidade utilizado no curso EPDS traz como significação os termos possibilidade ou oportunidade de realizar um ou mais funcionamento (s). Funcionamento é outro conceito abordado no entendimento da

violência policial e classe social, violência simbólica, capital cultural e capital social, Estado Democrático de Direito, pobreza e renda no Brasil, capacidade e voz – que se refere ao direito do indivíduo pobre saber-se pobre e saber agir para modificar tal situação e não perpetuá-la, não se rotulando nos estigmas sobre o pobre (que foram construídos por classes sociais mais estruturadas socioeconomicamente).

A atividade reflexão-ação do módulo II, “Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação”, solicitava aos alunos que fizessem um plano de ação ligado ao descumprimento dos direitos humanos no local que trabalham ou em escola. Os cursistas deveriam buscar conhecimentos das leis referentes a esse tema e elaborar o plano de ação/intervenção.⁸

Na terceira atividade, no módulo III, “Escola: espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza”, os alunos deveriam inicialmente fazer uma descrição, seguida de análise crítica da escola e de seu entorno, destacando a relação da escola no acompanhamento da frequência escolar dos jovens cujas famílias são assistidas pelo programa Bolsa Família, no

capabilidade, significando meta, ideal/objetivo/sonho a ser atingido por um indivíduo. Ou seja, as capacidades são compreendidas como condições (oportunidades) que possibilitam a realização e/ou o exercício de certo funcionamento (objetivo a ser alcançado/conquistado).

⁸ O Plano de Ação proposto na Atividade de Reflexão do Módulo II consistia em elaborar um plano de atividades, no qual o aluno deveria avaliar se o respeito aos Direitos Humanos estava sendo cumprido em seu ambiente de trabalho e propor ações efetivas para que o público alvo (comunidade escolar e comunidade local) interagisse em prol da melhoria educacional e social. Para tanto o aluno deveria realizar duas etapas de pesquisa: a coleta de material e a elaboração de um documento. Este deveria ser constituído de um plano de ensino que relacionasse os conteúdos curriculares com a temática estudada no módulo II da especialização EPDS; um ensaio relatando o passo a passo da coleta de informações, material áudio visual; e por fim um projeto de intervenção pedagógico para ser aplicado.

âmbito do município/Estado. Como objetivo esta atividade propunha conhecer de forma mais aprofundada a realidade não só das escolas, mas dos sujeitos, e da comunidade, que vivem de alguma maneira a situação de pobreza, direta ou indiretamente. Após o levantamento das informações solicitadas, um documento seria criado podendo ser um texto, um vídeo ou somente fotos que permitissem uma descrição sobre o espaço escolar e a comunidade onde a escola estava inserida. O material produzido com base nesta pesquisa de campo deu origem a relatórios, cujos resultados foram apresentados presencialmente em cada turma.

A última atividade, do módulo IV, “A pobreza nos currículos”, tinha por objetivo a produção de um material que reelaborasse a matriz curricular de disciplinas, por exemplo, para fazer uma proposta de currículo na qual fossem inseridos conteúdos relacionados à pobreza e à desigualdade social. O aluno deveria antes fazer uma retomada de atividades de Reflexão-Ação anteriores, baseado nas discussões realizadas neste módulo de estudos, para fundamentar e sugerir as modificações curriculares ajustadas a uma educação em direitos humanos e cidadania que incluísse o tema pobreza na grade curricular do nível de ensino escolar escolhido. A proposta curricular reelaborada deveria ser socializada no encontro presencial.

Encontros presenciais: socialização das atividades de Reflexão-Ação sobre pobreza e cidadania

Os Encontros Presenciais tinham por objetivos a revisão do conteúdo do módulo estudado e a socialização das atividades de Reflexão-Ação.

A metodologia das aulas consistiu em revisão de conteúdo do módulo e seminários dos alunos, individuais ou em grupos, para a apresentação dos resultados dos trabalhos de pesquisa das atividades denominadas Reflexão-Ação.

Na revisão de temas trabalhados no módulo, os principais conteúdos abordados no material teórico e nas atividades e fóruns que já haviam sido realizados e avaliados eram o foco do debate inicial. Após essa revisão, os alunos apresentavam suas pesquisas e seguiam-se os debates, sempre relacionando as teorias do curso e a realidade vivenciada na pesquisa de campo. Ao final das apresentações fazia-se novamente um debate final sobre os trabalhos levando-se em consideração os diferentes temas abordados. Nesta etapa da aula os alunos faziam críticas construtivas aos colegas e debatiam sobre a realidade em seus ambientes/comunidades de trabalho acerca da atividade. Em seguida, apresentava-se o módulo seguinte e a proposta de atividade de Reflexão-Ação a ser feita.

Procurou-se utilizar exemplos da seção *Saiba Mais*⁹ dos módulos para fundamentar as explicações dos debates e revisões nos encontros presenciais, bem como para tirar dúvidas dos alunos. Isto tinha por finalidade também estimular o acesso ao material disponibilizado nessa seção por parte dos cursistas. No tempo final da aula tratava-se sobre os pontos de melhoria em relação às atividades escritas e participação nos fóruns, e os temas para o próximo trabalho de Reflexão-Ação.

⁹ Dentre as versões de acesso dos materiais didáticos do curso, a versão online possui material multimídia e interativo ao longo do texto, e também links em determinadas expressões que permitiam acesso à guia *Saiba Mais*, funcionando como uma espécie de notas explicativas de rodapé interativas. A seção *Saiba Mais* também se encontra na versão do material disponível para impressão, mas como anexo ao final de cada módulo. Em sua estrutura este recurso do *Saiba Mais* contém explicação de conceitos, indicação de artigos, documentários, entrevistas, livros e demais materiais para estudo/consulta.

Avaliando-se os debates, percebeu-se que os alunos gostavam desse momento porque de maneira espontânea todos puderam se posicionar com novos olhares sobre suas realidades e discutir as propostas de trabalhos dos colegas, além de fazerem sugestões de vídeos, documentários sobre o que aprenderam e o exercício de suas profissões.

Quanto à elaboração textual, uma porcentagem das turmas necessitava de apoio no que se refere às normas da ANBT e mesmo de produção textual para melhor se expressar na modalidade escrita acadêmica. Na plataforma constava material que a equipe pedagógica do curso elaborou com um roteiro de como proceder neste quesito, junto com um formulário padrão para respostas de atividades, que continha abaixo do cabeçalho um lembrete sobre as normas acadêmicas. Alguns problemas dessa natureza que os alunos possuíam dificultaram a compreensão e conseqüente avaliação das primeiras atividades. Porém, no decorrer do curso tais problemas foram sendo minimizados.

Os relatórios das atividades Reflexão-Ação responderam às expectativas. Dada a qualidade dos trabalhos e relevância do tema do próprio curso EPDS, apresentaram-se estudos de casos produzidos por alunos de duas turmas do curso EPDS dos polos de Parnaíba-PI e Teresina-PI, resultados da pesquisa elaborada na atividade de Reflexão-Ação do Módulo I – Pobreza e Cidadania. Os relatórios produzidos pelos cursitas eram do tipo estudo de caso(s) descritivo(s):

[...] aquele que trata tanto de um estudo de caso único quanto de casos múltiplos, mas que não apresenta a narrativa tradicional em sua estrutura. Em vez disso, a elaboração para cada caso segue uma série de perguntas e respostas, baseada nas perguntas e respostas constantes no banco de dados para o estudo de caso (YIN, 2001, p. 167).

No módulo I a atividade de Reflexão-Ação explicitada acima pedia que fosse feita entrevista com famílias de baixa renda com jovens que são alunos e cujas frequências escolares estão comprometidas (por motivo de evasão escolar ou número de faltas que se aproxima da quantidade limite para reprovação).

A construção da atividade poderia ser realizada em grupo de até quatro pessoas e teve como ponto inicial o estudo da legislação recomendada, pertinente ao Programa Bolsa Família, a fim de oferecer todo o referencial legal e normativo relativo ao programa. Em seguida os cursistas elaboraram um roteiro com perguntas que fizeram parte da entrevista estruturada com questões abertas, aplicada à família beneficiária, no qual a finalidade era a coleta de dados.

Todos os três casos que serão mencionados foram organizados em etapas: identificação da família selecionada cadastrada no PBF e que estava em descumprimento da condicionalidade escolar; agendamento da entrevista; preparação do questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas que permitissem traçar o perfil socioeconômico das famílias e aspectos acerca de capacidades e direitos referentes à cidadania; realização da entrevista para coleta de dados; elaboração do relatório com análise dos dados e conclusão; socialização dos resultados do relatório. Ficou acordado que os nomes dos entrevistados não seriam divulgados para preservar a privacidade das famílias.

Selecionamos o relatório de um grupo de cursistas denominado grupo A1PHB do polo de Parnaíba-PI que mostrou bastante engajamento em sua pesquisa de campo.

O grupo A1PHB realizou uma visita domiciliar, que se revelou como um instrumento de destaque para o conhecimento

e a demonstração da realidade social, tal como ela se manifesta no cotidiano dos sujeitos. Em Parnaíba, na turma a que pertencia o referido grupo, a escolha de quais famílias seriam entrevistadas se deu por meio da consulta aos dados do Cadastro Único para Programas Federais (CadÚnico). De posse dessa informação, foram selecionadas famílias cuja criança ou adolescente estava matriculada(o) na escola e que se enquadrava no descumprimento de pelo menos uma condicionalidade de educação para o recebimento do benefício PBF.

A entrevista foi realizada em novembro de 2015 pelo grupo A1PHB e, segundo o relato deste grupo, ao chegarem na residência da senhora Angélica (nome fictício) foram feitas as devidas apresentações, explicando-se que o motivo da presença daquele grupo de discentes era o cumprimento da atividade do curso de Especialização, tendo a entrevistada aceitado responder aos questionamentos da entrevista.

A casa da família foi descrita como sendo de taipa sem revestimento e piso de terra batida, havendo apenas dois cômodos com banheiro na área externa da casa. Além da senhora Angélica, com setenta e cinco anos, ainda residiam mais cinco pessoas, todos seus netos, com idades entre oito e quinze anos. A renda familiar era proveniente da aposentadoria da Sr.^a Angélica, no valor de R\$ 788,00 reais e do benefício do Bolsa Família no valor de R\$ 252,00 reais, relativos ao benefício básico e cinco benefícios variáveis, dos cinco netos estudantes da rede pública de ensino.

Os alunos do grupo A1PHB relataram que durante a entrevista a dona Angélica descreveu sua história de vida composta de muito sofrimento, desde a sua infância até os dias atuais, uma vez que ela cuidava sozinha dos cinco netos após

a morte dos seus dois filhos. A morte de um dos filhos foi algo intrigante e triste na história da aposentada, pois o filho mais velho matou o irmão, que era o pai dos netos que moram com ela e era também quem lhe ajudava na renda familiar.

Questionada sobre o bloqueio do benefício pelo descumprimento de condicionalidade, ela afirmou que em duas vezes foi bloqueada, uma devido a um neto que dizia ir à escola e matava aula para jogar bola, e outra vez por que ela ficou muito doente e o mesmo neto era quem cuidava dela. Dona Angélica afirmou ao fim da entrevista que o dinheiro vindo do Programa Bolsa Família (PBF) ajudava bastante na renda familiar e que considerava importante a frequência dos netos na escola, pois a educação era a única possibilidade que eles poderiam ter para mudar de vida e sair da situação de pobreza, conseguindo algo melhor.

O trabalho foi muito positivo e durante o encontro presencial o grupo se emocionou, pois, para muitos alunos, inclusive os que trabalhavam com programas sociais, era a primeira vez que haviam tido contato com famílias muito pobres e visto suas realidades de perto. O grupo de cursistas foi unânime em relatar sobre a importância do PBF na renda das famílias beneficiadas, pois além do valor em dinheiro, as condicionalidades para recebimento do benefício do PBF, como a frequência escolar, são fundamentais na ajuda do desenvolvimento dessas pessoas, pois facilita o acesso à saúde e permanência das crianças e jovens nas escolas.

Como resultado prático desta atividade, a Sra Angélica procurou apoio assistencial no CRAS próximo à sua residência, com o objetivo de aprender mais e ter acesso aos seus direitos. Um profissional do CRAS orientou-lhe a procurar o serviço pedagógico da escola de seu neto, e este jovem passou a ser acompanhado com frequência.

Essa informação recebida no CRAS foi importante para que o jovem desse prosseguimento aos estudos – fonte de futura melhoria para a família.

Não só esse trabalho, como outras atividades apresentadas no curso foram de grande aprendizado a todos, para uma reflexão literal a respeito dos contextos que envolvem a pobreza e a desigualdade social, e sobre a possibilidade posta pela Educação para que essa realidade seja transformada.

Na turma de Teresina, no primeiro estudo de caso apresentado, além da proposta de pesquisa citada, uma discente denominada A1THE realizou a pesquisa individualmente e objetivou socializar as informações recebidas em sua formação acadêmica e no curso EPDS junto à família entrevistada (principalmente para a mãe dos jovens). A aluna esclareceu as pessoas presentes durante a visita sobre o Programa Bolsa Família e tirou as dúvidas que foram surgindo na conversa. Além disso, a aluna explicou a forma como esse tipo de transferência de renda tem se apresentado como acesso a melhorias socioeconômicas no contexto da cidade onde os beneficiários residem e também os resultados dessa assistência que existe em âmbito nacional. Ela realizou a pesquisa com uma família beneficiária do programa em um município do interior do Estado do PI.

As políticas de transferência de renda, segundo a discente A1THE, devem articular-se a outras políticas públicas visando a garantir a sustentabilidade das ações desenvolvidas, superar condições de vulnerabilidade social e prevenir situações de risco.

A família foi escolhida devido à extrema pobreza e situação de vulnerabilidade, e as frequentes faltas do filho mais velho da senhora entrevistada. A família é composta pela mãe e

três filhos, sendo duas meninas, uma de 1 ano de idade e outra com 11 anos, e o filho mais velho de 18 anos, que apresenta problemas de ordem psicológica.

A habitação da família é em casa cedida por parentes, e a única renda é a repassada por meio do programa assistencial do governo. A moradia não tem infraestrutura adequada para condições de higiene. Os dois filhos mais velhos (de 11 e 18 anos) estão matriculados na escola. A mãe desses jovens estudou pouco mais de cinco anos durante toda a sua vida, e atualmente atua como trabalhadora rural junto com seu pai para prover o sustento de sua família.

A cursista A1THE explanou sobre o objetivo da entrevista, apresentou-se como discente do curso EPDS e esclareceu a essa mãe e seus filhos sobre a importância do benefício para usufruírem direitos e terem uma vida menos difícil e mais digna; que a escola não é apenas um meio de garantir o recebimento do benefício, mas um meio de educação e principal mobilizador da cidadania, pois garante o acesso ao conhecimento, tirando também as pessoas da ignorância sobre os próprios direitos que por lei devem usufruir, inserindo-as no mundo e suas demandas no processo de formação cidadã.

A conversa da aluna A1THE com o jovem que faltava às aulas foi fundamental para que ele compreendesse que a educação é meio de emancipação, de capacitação intelectual e transformação da realidade em que a família vive, já que lhe possibilitará melhores condições de trabalho no futuro. Com isso o jovem mostrou interesse em prosseguir com compromisso e motivação nos estudos, valorizando a escola e as aulas. Além de cumprir sua atividade de contato com a realidade, neste estudo de caso, foi possível que a aluna conscientizasse

esses sujeitos sobre os problemas que poderiam ser enfrentados/minimizados com posse e usufruto das informações recebidas, e das possibilidades que teriam ao seu dispor para a mudança da situação de sua família.

A aluna A1THE concluiu que o acesso à informação faz diferença na vida de cada família em condição de pobreza para que problemas socioestruturais sejam modificados. E que as crianças que vivem em sociedade culturalmente mais valorizada têm vantagens no sistema escolar em relação às crianças provenientes de realidades menos favorecidas em todos os aspectos, as quais podem ainda ter afetado o desenvolvimento social e afetivo devido ao processo de pobreza que vivem. Destacou ainda que só a frequência escolar não vai garantir melhor escolaridade, mas sim a união de políticas setoriais integradas ao sistema de ensino, que tornarão a aprendizagem mais eficaz e proveitosa e, ainda, a atuação profissional comprometida em investigar realidades das famílias, no intuito de orientar e colaborar com a emancipação e empoderamento das mesmas.

Pelo exposto no relatório, constata-se que a discente prestou informações à família entrevistada sobre cidadania, capacidades, direitos sociais e serviços sociais que os seus membros não tinham conhecimento devido, entre outros fatores, aos seus genitores não terem tido educação escolar durante a juventude e nem depois na vida adulta. Sua postura ativa mostra que há a motivação dela e entusiasmo de ser partícipe do processo educacional e de transformação da realidade, que fora exemplificada na teoria e posta em prática na atividade.

O segundo estudo de caso dessa turma de Teresina foi realizado por um grupo de quatro alunas denominado A2THE, e a família a ser entrevistada fora selecionada com ajuda do Centro de Referência de Assistência Social de Teresina (CRAS).

A família escolhida é composta por um senhor de 52 anos (o pai), sua esposa de 49 anos (a mãe). Ele trabalha como autônomo e concluiu o Ensino Médio, e ela estudou até o 4º ano do Ensino Fundamental e trabalha desde os 14 anos sem carteira assinada. O casal proveniente da zona rural reside em Teresina e tem três filhos: um adolescente de 14 anos, um menino de 11 anos e uma menina de 6 anos. A família está cadastrada no Programa Bolsa Família há 8 anos.

Neste lar, o pai é quem cuida dos filhos enquanto a esposa vai trabalhar e realiza as atividades domésticas. O filho de 11 anos foi diagnosticado como hiperativo e a escola na qual está matriculada não aceita a criança, pois alega “não aguentar o menino devido ao comportamento dele”, segundo a fala do pai. Ele ajuda os filhos nas tarefas da escola, incentivando-os e ensinando que a escola é um local que ajudará a todos a ter um futuro melhor. Diariamente ele vai à escola buscar tarefas do filho hiperativo para ensiná-lo em casa. A criança também participou da entrevista. Em sua fala ele relatou que tem saudade dos colegas, da escola e que não consegue aprender porque os professores não têm paciência com ele. O cartão do benefício dessa família está bloqueado há três meses devido às faltas desse jovem, mas a verdade é que a escola é quem não permite o seu acesso à educação por sentir-se impotente diante das dificuldades que ele possui.

Esta família, além de estar na evidente situação de pobreza, está com direitos negados: a esposa não tem carteira assinada, o filho com dificuldades não pode permanecer na escola, e essa escola não busca soluções coletivas de resolução do caso com outras instituições e serviços sociais, como rede de cuidados e proteção à criança e ao adolescente. Pode-se constatar que essa escola não contribui para a mudança de tal realidade

e interfere negativamente na vida familiar, contribuindo para a reprodução de vida das pessoas em condição de pobreza, uma vez que nega ajuda na educação do jovem matriculado e não busca soluções para poder atender às demandas do jovem.

O pai de família entrevistado explicou que o dinheiro recebido do benefício é utilizado para pagamento de contas como água e luz (que anteriormente eram cortados por falta de pagamento em dia), material escolar e até alimentação quando necessário. A família já adquiriu bens de consumo como aparelhos de TV, DVD, geladeira e ventilador com ajuda do recurso recebido. O senhor diz sentir-se melhor por ter acesso ao serviço bancário, mesmo que seja apenas para receber o dinheiro do programa de transferência de renda do governo, e acrescentou que passariam fome em muitos momentos se não fossem cadastrados, portanto a suspensão do bolsa família tem dificultado a vida familiar.

A conclusão do grupo A2THE é que o Programa Bolsa família permitiu melhorias na situação retratada, que hoje possui condições mais dignas, enfatizando que há emancipação social de pessoas que vivem a pobreza por meio das políticas sociais, em especial a assistência social.

Destaca-se ainda, sobre as socializações do módulo I dessa turma do polo de Teresina, que uma aluna que reside em um município do interior do Piauí se emocionou e chorou durante a exposição de seus resultados de pesquisa devido à precariedade socioeconômica da família que entrevistou, o que a motivou se aprofundar nos estudos teóricos do curso para aplicar na vida social e profissional dela. Essa emoção expressada em palavras e lágrimas é reflexo de parcela da humanização que o curso e a proposta de tarefa prática proporcionaram aos alunos.

Os alunos do curso de especialização EPDS das turmas citadas avaliaram o curso como enriquecedor para sua atuação profissional, pelo tema em foco, que é educação, pobreza e desigualdades sociais. Em todos os encontros presenciais os alunos estiveram motivados com o trabalho desenvolvido e desejaram apresentar os resultados da atividade reflexão-ação prática.

Nas turmas de ambos os polos, quanto a mudanças e permanências em relação à concepção de pobreza, educação e desigualdade social dos cursistas, destacou-se que o aporte teórico do curso, contido nos diversos materiais de artigos, leis, vídeos e documentários, além das referências de livros, serviu, juntamente com os debates em sala de aula no momento da socialização das atividades de Reflexão-Ação, para quebrar preconceitos, mudar visões e conhecer novos paradigmas para nortear a prática cidadã e profissional dos cursistas e futuras pesquisas.

Considerações finais

O curso EPDS trouxe em sua matriz curricular (entendida aqui como os módulos e seus respectivos conteúdos) a temática da articulação entre educação e pobreza, iniciando com a conceituação da pobreza, o processo histórico em que foi originada e mantida, e a relação pobreza, cidadania e direitos humanos, trazendo exemplos práticos de vivência de espaços escolares diversos (em artigos, vídeos e documentários), em que já é real a inclusão e aperfeiçoamento da educação formal por meio de práticas voltadas à disseminação dos conhecimentos

sobre direitos humanos e práticas efetivas para a transformação da realidade social.

Por fim, o curso de especialização em EPDS ampliou a reflexão sobre a efetiva inclusão do tema pobreza nos currículos, nas diversas fases da educação formal, indo desde a infância até as capacitações, formações continuadas e cursos de pós-graduação.

Ter nos currículos de educação dos níveis infantil, fundamental, médio e superior, bem como na formação continuada e cursos de pós-graduação o tema pobreza significa dar um salto emancipatório da sociedade nos quesitos educação, cidadania e combate às desigualdades sociais, ampliando de fato o acesso ao conhecimento dos temas tratados no curso e contribuindo na formação de cidadãos mais engajados, e não apenas ter/manter currículos voltados para moldar mentes e criar mãos de obra que sustente e mantenha este fenômeno social desigual.

Uma das propostas do curso e das atividades práticas apresentadas visava a abordar a inserção do conhecimento sobre pobreza no seio educacional, conforme Arroyo (2015b) em “Pobreza e currículo: uma complexa articulação”, mostrando a necessidade de romper ou modificar a concepção moralizante da pobreza, para que os pobres também entendam sua condição, e para que a pobreza seja vista e compreendida como produto sócio histórico de relações de poder injustas; e também romper com a concepção hegemônica do conhecimento, que segrega os coletivos pobres, monopoliza saberes como a ciência em detrimento de não validar saberes outros como os leigos, camponeses, indígenas, afro-brasileiros, etc., hegemoniza e não alarga a visão sobre as diferentes concepções de currículo.

Outra proposta do curso era de desenvolver a criticidade e elaboração de projetos e de pesquisas para a melhoria das comunidades nas quais os cursistas atuam, visando à reflexão e transformação social alicerçada nos saberes compartilhados pelos autores e nas ricas referências de cada módulo; e trazendo ainda contribuições para a devida problematização e desmistificação sobre os programas de transferências de renda, os movimentos feitos/compostos por pobres/grupos minoritários, o trabalho infantil, a migração etc.

Essa era a missão, por assim dizer, das atividades de Reflexão-Ação:

A desmistificação, por parte dos coletivos docentes e discentes, desses entendimentos ainda dominantes – de relacionar conhecimento, cultura e racionalidade com progresso e “superação” a pobreza – pode ser o caminho, o início da possibilidade de avançar para outra relação entre currículo, conhecimento, cultura científica, percurso escolar e pobreza. Sem essa análise crítica prévia, que objetiva desconstruir tais ideias de conhecimento, cultura, racionalidade, e a correlação delas com a produção ou a superação da pobreza, será difícil avançar para equacionar a relação entre currículo e pobreza (ARROYO, 2015b, p. 19).

As atividades Reflexão-Ação funcionaram como “laboratório” entre teoria e prática das realidades sociais em contextos e vivências de pobreza ou extrema pobreza, em que os cursistas puderam de certa forma conhecer uma realidade, para alguns até então desconhecida, realizar as atividades práticas propostas e aprofundar as teorias apreendidas no desenvolvimento dos relatórios, na medida em que lidaram e evidenciaram situações semelhantes às presentes no material de cada módulo (exemplos reais de famílias cujas histórias foram protagonizadas em vídeos, artigos, charges etc.).

Este tipo de atividade teve como ponto positivo ampliar o olhar dos alunos deste curso para que, como cidadãos e profissionais, estejam atentos, visando a desenvolver e a se envolver com ações mais ativas na sociedade, com o intuito de ajudar a transformar as realidades em que vivem e trabalham, no trato com pessoas e situações que envolvam a pobreza ou pobreza extrema, educação e enfrentamento das desigualdades sociais. Ou seja, voltadas ao combate à pobreza e à desigualdade social.

O contato com os entrevistados foi benéfico também para ajudar a desmistificar preconceitos com as pessoas com problemas diversos decorrentes ou maximizados pela condição de pobreza, falta de cidadania e/ou carência de direitos humanos efetivados e garantidos, seja pela falta de conhecimento destes sujeitos, como também pelas desigualdades sociais já instaladas/percebidas nas comunidades/cidades em que tais famílias moram.

O público-alvo escolhido para participar de entrevistas foram famílias, crianças e jovens atendidos pelo programa Bolsa Família, pois eles se encaixaram no contexto de estudo e na situação considerada como pobreza ou extrema pobreza. Para selecioná-los, os alunos cursistas se dirigiam às coordenações de escolas públicas ou órgãos como o CRAS, para solicitar fazer entrevistas, aplicar questionários ou mesmo ter acesso aos endereços de famílias dessas crianças e jovens.

Os cursistas, em grande maioria, fizeram os trabalhos individualmente. Mas quem os fez em grupo preferiu essa modalidade para debater com os colegas a teoria e a realidade em questão da (s) família (s) abordada(s), já que a temática era nova para todos.

Como resultados das atividades de Reflexão-Ação, perceberam-se logo ao final do Módulo Introdutório as mudanças

de pensamento e formas de agir em relação aos temas abordados no curso: pobreza, o Programa Bolsa Família, a inovação do curso e a importância do mesmo para conhecer e saber lidar com essa realidade tão presente em nosso meio. Foram unâni- mes os relatos dos alunos sobre sentirem um choque com as realidades que visitaram e a mudança do seu ponto de vista, anteriormente preconceituoso, em relação à essa parcela da população que vive e sobrevive na pobreza. Os alunos já direcionavam, nos debates presenciais, suas respostas das discussões para melhor ajudar na mudança de ponto de vista de alguém que, por ventura, ainda pensasse de forma diferente da proposta educadora do curso.

Conclui-se que os discentes do curso EPDS tiveram acesso aprofundado sobre o problema da evasão ou da baixa frequência escolar, por meio dos casos observados em campo. Dentre os motivos do não comparecimento dos jovens na escola houve casos de faltas ocasionadas pelo despreparo da direção e do corpo docente em lidar com jovens com problemas relacionados à saúde, como por exemplo: déficit de atenção, hiperatividade, criança com deficiência física que não era assistida de forma a poder ter pleno acesso de locomoção para ir e vir da escola, desmotivação em frequentar a escola devido à violência doméstica – que também é considerada um tipo de agravo à saúde.

A proposta do curso, ao elaborar as atividades de Reflexão-Ação, foi proporcionar pesquisas de campo que pudessem constituir material para o trabalho final de conclusão do curso.

As temáticas dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos foram geradas/ motivadas com base na experiência de pesquisa que tiveram nas referidas atividades de cada módulo,

com objetivos ligados ao estudo da pobreza, educação e desigualdade social, ressaltando os benefícios do Programa Bolsa Família, a escola e os direitos humanos. As pesquisas de conclusão de curso desenvolvidas tiveram temas inseridos nos eixos temáticos de: pobreza, cidadania e educação; pobreza, direitos humanos, justiça e educação; a escola como espaço e tempo de reprodução e resistência da pobreza; articulação entre pobreza e currículo.

Em tempos dos chamados *valores líquidos* que vivemos – conforme Bauman (2001) –, o conteúdo do curso EPDS foi muito válido para um novo olhar sobre a educação e seu papel na formação educacional escolar e na educação que forma seres humanos que sejam cidadãos engajados com a melhoria das realidades vividas, demonstrando como a integração interdisciplinar e interinstitucional entre famílias, comunidades, poder público, educadores e profissionais de áreas distintas pode contribuir em parcerias para uma civilização que de fato possua e oferte igualdade, fraternidade e solidariedade no mundo.

As reflexões sobre o curso EPDS neste artigo foram aprofundadas com apresentação dos três estudos de casos escolhidos que os alunos pesquisaram na atividade de Reflexão-Ação do Módulo I, pois esta foi a primeira atividade de pesquisa de campo para o contato com a realidade de pobreza, sob o ponto de vista teórico estudado desde o módulo Introdutório do curso EPDS. Pretendeu-se demonstrar como o curso foi agregador e muito acrescentou em termos de conhecimentos teóricos e práticos que relacionaram educação, a pobreza e as diversas desigualdades sociais existentes.

Conclui-se até o momento, tendo por base os conteúdos dos módulos já trabalhados, que o curso EPDS é uma ferramenta educacional também em Educação em Direitos Humanos,

uma vez que educa para atitudes cidadãs e transformação das realidades em situação de pobreza e extrema pobreza, com enfoque na Educação como meio de emancipação e empoderamento das famílias, para o desenvolvimento de suas capacidades. O curso e as atividades práticas convidam a mudanças na área de cada envolvido, seja professor ou aluno, como profissional e como ser humano mais comprometido com o bem de todos.

As temáticas do curso EPDS abrem espaço para pesquisas novas sobre assuntos relativos ao melhoramento social por meio da educação e da educação por meio da sociedade.

Referências

ARROYO, Miguel G. Pobreza, desigualdades e educação. Módulo Introdutório. **Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social**. Brasília/DF: MEC, 2015a. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Pobreza e currículo: uma complexa articulação. Módulo IV. **Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social**. Brasília, DF: MEC, 2015b. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atividade Reflexão-Ação proposta pela CGAIE**. Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar – CGAIE. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania – DPEDHUC. Brasília: SECADI, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Orientação para Gestores/as do Programa Bolsa Família na Educação ‘Motivos de Baixa Frequência, Situações Coletivas e outros registros’**. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/306543676/guia-de-orientacao-motivos-baixa-frequencia-1-pdf>>. Acesso em: 07 out. 2017.

LEITE, Lúcia. Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistência da Pobreza. Módulo III. **Curso de Especialização em Educação, pobreza e Desigualdade Social**. Brasília/DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Pobreza, direitos humanos, justiça e educação. Módulo II. **Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social**. Brasília/DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. Pobreza e cidadania. Módulo I. **Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social**. Brasília/DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

AS CONCEPÇÕES DE POBREZA EM DEBATE: UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS CURSISTAS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL¹

Moisés Domingos Sobrinho²

Eliana Andrade da Silva³

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros⁴

Rosângela Alves de Oliveira⁵

¹ Pesquisa financiada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a partir do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social – SECADI/MEC.

² Professor Doutor do centro de Educação – UFRN.

E-mail: moises-sobrinho@uol.com.br

³ Professora Doutora do Departamento de serviço social – UFRN.

E-mail: andradelili@yahoo.com.br

⁴ Professora Doutora do Centro de Educação – UFRN.

E-mail: kilza.fernanda@hotmail.com

⁵ Professora Doutora do Departamento de serviço social – UFRN.

E-mail: rosalavesbr@hotmail.com

RESUMO: Este artigo expõe os resultados da pesquisa “as representações da pobreza construídas pelos cursistas da Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Rio Grande do Norte”. Os objetivos estabelecidos para orientar o referido estudo foram: a) Conhecer o perfil sociográfico da população matriculada no curso de Especialização Pobreza e Desigualdade social no RN; b) Conhecer os conteúdos discursivos (opiniões, imagens, percepções, conceitos) utilizados por esta população para explicar o fenômeno da pobreza. A metodologia utilizada baseou-se inicialmente em uma revisão bibliográfica acerca do fenômeno da pobreza. Após, foi realizada a coleta de dados primários através de um questionário aplicado aos entrevistados. O universo da pesquisa foi composto por 301 estudantes que responderam ao referido questionário com livre evocação de palavras, cujos dados foram analisados com apoio do *software* EVOC (2005). Com base na abordagem do núcleo central das representações sociais, de Jean-Claude Abric, foi possível identificar a estrutura dos conteúdos representacionais compartilhados pelos sujeitos investigados. Nessa estrutura, encontra-se um sistema central composto pelos elementos “desigualdade” e “exclusão” e um sistema periférico composto pelos elementos “falta, fome, miséria, necessidade”. Os resultados indicam a existência de duas representações sociais: uma de caráter ideológico, que enfatiza os aspectos macroeconômicos e políticos ou o papel da educação na produção do fenômeno; e outra, que considera a pobreza como parte da realidade social, portanto sem críticas de caráter econômico ou político.

Palavras-chave: Pobreza. Representações Sociais. Desigualdades sociais.

Introdução

“Educação, Pobreza e Desigualdade Social” é uma iniciativa no âmbito do Ministério da Educação vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Trata-se de uma ação articulada aos sistemas de ensino que implementam políticas educacionais nas áreas de Alfabetização, Diversidade e Inclusão, tendo as universidades públicas federais como instâncias executoras. A SECADI/MEC iniciou em 2013 um processo de construção coletiva do *Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social*. Para isso, constituiu uma coordenação geral do programa composto pela SECADI/MEC e pela Universidade Federal de Santa Catarina – Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional – NUTE. Na oportunidade foi criado também um Comitê Científico Pedagógico que elaborou uma primeira proposta, submetida posteriormente para discussão com as universidades participantes do projeto.

O referido programa se justificou pela constatação de que no Brasil tradicionalmente não há diálogo entre as políticas sociais, o pensamento educacional e a formação dos profissionais que atuam na educação básica em contexto de pobreza e de pobreza extrema. Outro fator que justificou a realização de tal programa foi o cenário da época, que apontava para a quase

totalidade da universalização do acesso à educação básica e o impacto da política de Transferência de Renda na referida área:

96,7% das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos – faixa etária correspondente ao ensino fundamental – frequentaram a escola naquele ano, representando um número aproximado de 28,2 milhões de estudantes. Embora 3,3% de meninas e meninos ainda estejam fora da escola, é inegável o significativo avanço em termos de acesso educação. Tal avanço foi possível com a implementação de políticas educacionais e políticas sociais articuladas à educação, a exemplo do Programa Bolsa Família com o sistema de condicionalidades à educação à saúde e à assistência social (BRASIL, 2014, p. 14).

Na tentativa de enfrentar os desafios postos pela realidade, a Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social se constituiu em torno de três dimensões: a) Formação continuada, concretizada através da implementação do Curso de Especialização “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”; b) Apoio à pesquisa sobre as relações entre Educação, Pobreza e Desigualdade social e; c) Apoio à produção do conhecimento.

Prioritariamente, a Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social atende à qualificação das demandas de gestores e gestoras, professores e professoras da rede de educação básica pública, gestores do Programa Bolsa Família e profissionais do campo da assistência social. Tal processo formativo insere-se no contexto da Política Nacional de Formação dos(as) Profissionais do Magistério da Educação Básica e da Rede Nacional de Formação Continuada dos(as) Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, e sua organização prioriza o ensino, a pesquisa e a divulgação de conhecimentos. O projeto inicial aspirava alcançar trinta universidades, sendo

quinze em primeira etapa e, posteriormente, as demais. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN⁶ executora, em primeira etapa, foi submetida ao edital para participação, por meio do Comitê de Formação Continuada – CONFOR, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-graduação.

Assim, a Iniciativa buscou estimular, principalmente junto aos profissionais envolvidos com escolas públicas e nas políticas de assistência, a reflexão acerca da pobreza e da pobreza extrema vividas em nove polos de EaD da UFRN, de modo que se buscou contemplar estrategicamente todos os municípios do Estado do Rio Grande do Norte, envolvidos com a iniciativa EPDS, a saber: Natal, Parnamirim, Macau, Santa Cruz, Caraúbas, Currais Novos, Caicó, Martins e Grossos. A Iniciativa efetivou, portanto, sua intervenção nessa realidade social por meio da educação, ao oferecer um Curso de Especialização a distância⁷ para 400 educadores, e realização de uma pesquisa científica que buscou conhecer as representações sociais dos cursistas acerca do objeto representacional pobreza.

Nesse sentido, o presente artigo expõe os resultados gerais da pesquisa realizada ao longo do período de duração do curso, a qual teve como objetivo principal conhecer como os cursistas constroem e compartilham suas representações sociais sobre o objeto simbólico “Pobreza” e como essas

⁶ Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi criado um grupo composto por representantes da gestão do projeto na UFRN, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/RN e pela Coordenação do Programa Bolsa Família da Secretaria da Educação e da Cultura – SEEC/RN.

⁷ Dessa forma, a UFRN, ao longo de, aproximadamente, dezoito meses realizou o curso de “Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social” (modalidade à distância) com 358 trabalhos defendidos (trabalhos concluídos na modalidade de artigo) apresentando um índice de aproximado de 10% de cursistas desistentes e evadidos ao longo do processo de formação.

“verdades” de senso comum orientam suas práticas em relação ao fenômeno da pobreza e das desigualdades sociais. Para tanto, e considerando-se os limites do espaço desta publicação, a exposição está assim estruturada: a) contextualização da pesquisa; b) fundamentos teórico-metodológicos da investigação; c) campo de observação e perfil sociográfico dos cursistas; d) estrutura dos conteúdos representacionais sobre o objeto simbólico Pobreza; e) estado da arte acerca da pobreza; f) concepções de pobreza encontradas na pesquisa; e g) considerações finais.

Contextualização da pesquisa

Para a análise das articulações entre Educação, Pobreza e Desigualdade Social, foco deste estudo, se faz necessário apresentar o contexto no qual se insere a investigação por compreendermos que a pobreza e a desigualdade social se expressam nas práticas pedagógicas das(os) profissionais envolvidas(os) no curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Rio Grande do Norte.

Em virtude das expressões cada vez mais agudas da pobreza o debate sobre as formas de enfrentá-la se amplia no Brasil, sobretudo no contexto de crise econômica. Na realidade brasileira, os dados apontam a existência de uma brutal desigualdade social e econômica, pois os 10% considerados mais ricos detêm 75% da riqueza total, enquanto que os 90% mais pobres ficam com apenas 25% da riqueza produzida. Estes dados acompanham um movimento mais geral de concentração de renda e riqueza na América Latina, já que é constatado que mais de 40% da população é pobre e que 15% a 20% dela são considerados indigentes.

O Rio Grande do Norte é um estado que se insere predominantemente na região do Semiárido Brasileiro, e, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2011, divulgada pelo IBGE em setembro de 2012, apresenta o maior número de desempregados da região Nordeste, com 9,6%. Ocupa o segundo lugar no País, perdendo apenas para o Amapá com 12,9%. O índice de concentração de renda no estado demonstra que 1,7% da população recebem mais de 20 salários mínimos, enquanto 55% sobrevivem com até dois salários mínimos. Por outro lado, o Rio Grande do Norte possui a maior renda média do Nordeste. Os potiguares recebem um salário médio de R\$ 1.034 e, segundo o estudo, a economia potiguar é sustentada pelo setor de gás e petróleo e pelo funcionalismo público. Diante deste cenário podemos inferir que o fenômeno da pobreza se faz presente na realidade norterriograndense e segue uma tendência mais geral, observada tanto no Brasil como em alguns países latino-americanos.

Em termos históricos a pobreza se constitui como fenômeno persistente na sociedade brasileira, a qual experimentou distintos processos políticos, econômicos e sociais, mas não conseguiu superar esta problemática que se atualiza e, ao mesmo tempo, recupera traços do passado. Neste sentido,

[...] a pobreza contemporânea arma um novo campo de questões ao transbordar dos lugares nos quais esteve configurada ‘desde sempre’: nas franjas do mercado de trabalho, no submundo da economia informal, nos confins do mundo rural, num Nordeste de pesada herança oligárquica, em tudo o mais, enfim, que fornecia (e ainda fornece) as evidências da lógica excludente própria das circunstâncias históricas que presidiram a entrada do país no mundo capitalista (TELLES, 2013, p. 16).

Desta forma, a pobreza pode ser compreendida como um fenômeno que engloba renda limitada, exclusão e subalternidade. Para efeito da pesquisa “Educação, Pobreza e Desigualdade Social” partimos da hipótese de que o fenômeno da pobreza se expressa de inúmeras formas e que, no âmbito da educação, demonstra particularidades ao criar um contexto desafiador para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Diante disto, é preciso avançar no conhecimento do lugar social de origem dos sujeitos que compõem o público das ações de transferência de renda, especialmente no cenário escolar. Nesta perspectiva, portanto, se situa a Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, bem como a pesquisa “As representações sociais dos cursistas acerca da pobreza”. Um contexto caracterizado por desigualdades sociais crescentes, cujas marcas se expressam na vida das classes populares as quais vivenciam uma série de adversidades. Este contexto não atinge apenas os denominados “pobres”, mas também é experimentado de maneira distinta pelos profissionais que atuam em tais situações (assistentes sociais, educadores, entre outros), tendo em vista que o fenômeno da pobreza gera uma série de demandas e desafios para estes profissionais, e por esta razão, o entendimento do fenômeno da pobreza, dos seus efeitos, suas expressões e estratégias de enfrentamento se constitui como tarefa necessária para impulsionar a atuação destes sujeitos.

Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

A teoria das representações sociais

Para Moscovici (1978, p. 26), as representações sociais constituem “[...] uma modalidade de conhecimento particular

que tem por função a elaboração de comportamentos e de comunicação entre indivíduos”. Nesse sentido, elas orientam os indivíduos na apreensão e interpretação do mundo e na organização das suas condutas e formas de comunicação. Dessa forma, toda representação social é a leitura particular de um objeto, realizada por um sujeito (individual ou coletivo), a partir das crenças, valores e informações que o mesmo compartilha na cultura na qual se situa. Um objeto representacional não existe em si mesmo, mas para o indivíduo ou grupo e, por esta razão, deve ser consistente com o sistema de avaliação utilizado por esses.

Do ponto de vista que nos interessa aqui, é importante destacar que Moscovici considera as representações sociais enquanto sistemas de concepções, de imagens e valores, detentoras de uma significação cultural próprio e sobrevivendo independentemente das experiências individuais, sendo-nos impostas sem o nosso consentimento, portanto de forma não necessariamente consciente. Daí a importância de conhecermos como os cursistas constroem e compartilham as “suas verdades” (representações sociais) sobre o objeto Pobreza e como essas “verdades” de senso comum naturalizam o fenômeno da pobreza e, o mais importante do ponto de vista de uma psicossociologia voltada para a intervenção, orientam suas práticas em relação ao mesmo. Como destaca Domingos Sobrinho (2000, p. 119), “[...] a construção das representações não se dá, por conseguinte, num vazio social. Elas são construídas por sujeitos que ocupam uma determinada posição no espaço social [...]”. Não se confundem, por causa disso, com uma mera atividade cognitiva de classificação e ordenação dos objetos sociais. Assim, ao apreendermos os conteúdos representacionais partilhados pelos cursistas e conhecermos alguns dados que

os situam socialmente, podemos também compreender alguns referentes culturais que os orientam na classificação e qualificação do objeto representado.

A teoria complementar do Núcleo Central

Abric (1994; 2000), o formulador da teoria do núcleo central, considerada uma teoria complementar a das Representações Sociais, parte da hipótese de que a organização do conteúdo de uma representação social apresenta uma característica particular, pois, não apenas os elementos que o compõem são hierarquizados, mas organizados em torno de um núcleo constituído de um ou mais elementos, que dão significado à representação. Em torno desse núcleo, situam-se os elementos periféricos explicitadores das especificidades dos indivíduos que compartilham um mesmo sentido atribuído a determinado objeto.

Apoiado nas pesquisas experimentais sobre percepção e representações sociais, Abric defendeu que a estrutura imagética ou o núcleo figurativo de uma representação é o produto das características do objeto que tenham sido selecionadas pelos indivíduos ao representá-lo. No caso desta pesquisa, por exemplo, dentre os elementos imagéticos mais compartilhados pelos cursistas a respeito do objeto Pobreza encontram-se “fome”, “miséria”, “sofrimento”. Esses elementos são descontextualizados, em relação, por exemplo, à multidimensionalidade da produção do fenômeno, reorganizados em uma nova estrutura de conjunto e deles retidas apenas certas qualidades icônicas, passando a gozar de uma considerável autonomia em relação ao objeto original. Por esta razão, dentre as funções exercidas pelos elementos do núcleo central, está a de resistir às ressignificações que eventualmente surjam a partir da incorporação de novas informações e situações vividas pelos sujeitos.

O método de identificação dos elementos centrais de uma representação social por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)

Dentre os métodos indicados por Jean-Claude Abric para a apreensão dos possíveis elementos centrais e estruturantes do conteúdo de uma representação social utilizamos aqui o método que se apoia na técnica de associação livre de palavras ou expressões (TALP). Esta escolha se justifica principalmente pelo aspecto espontâneo e a dimensão projetiva da TALP, facilitadora, portanto, do acesso aos elementos constituintes do universo semântico da representação. Todavia, ressalte-se que, se esta técnica é eficaz para a coleta dos elementos constitutivos do conteúdo das representações, as evocações dela resultantes veiculam um significado associativo, não constituindo, por conseguinte, o todo do significado.

Esta técnica consiste em se pedir aos sujeitos que, estimulados por um termo ou expressão indutora, geralmente o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação (nesta pesquisa a expressão “Pobreza é...”), enunciem as palavras que lhes vêm à mente. Comumente se pede para “dizer” as três primeiras palavras, isto no caso de se fazer a aplicação da técnica de forma oral, ou até cinco ou seis, no máximo, quando se pede as respostas por escrito⁸.

⁸ No nosso caso, optamos por cinco, deixando, portanto, cinco espaços para serem preenchidos, evitando que se ultrapasse esse número, pois, segundo as orientações de Oliveira *et al.* (2005), não é aconselhável exceder esse quantitativo, já que um número acima deste redundaria em ineficácia da aplicação, uma vez que o respondente tenderia a diminuir a agilidade de suas respostas e passar a elaborar um raciocínio para as evocações seguintes, sacrificando a espontaneidade do processo.

Campo de observação e caracterização do universo da pesquisa

De acordo com as orientações nacionais do curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, a população investigada se constituiu dos cursistas vinculados ao mesmo, residentes em vários municípios do estado. A coleta dos dados da TALP foi realizada de uma só vez durante a aula inaugural ocorrida em 28 de agosto de 2015. Foram entregues 377 questionários, número correspondente ao total de presentes (embora houvesse 400 matriculados), mas, somente 301 preencheram o instrumento.

Os dados indicam que o grupo pesquisado é composto majoritariamente por profissionais da área de Serviço Social (42%), seguido por profissionais da área de Educação (26%). No entanto, também foram identificados profissionais com formação em nutrição, psicologia, licenciados em geografia, em letras, em matemática, em história, em ciências biológicas e ainda cientistas agrários, cientistas sociais e gestores públicos, porém em percentuais muito baixos. De modo geral, todos atuam no contexto da pobreza e da desigualdade social. Os/as profissionais da área de Serviço Social atuam na implementação de políticas e programas de assistência social, tais como o Bolsa Família, e atuam igualmente em espaços ocupacionais como o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) ou o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), enquanto os da área de Educação atuam diretamente nas escolas públicas e se defrontam com as expressões da pobreza em seu cotidiano de trabalho, através do contato direto com os alunos que se encontram nessa condição.

O perfil do grupo indica também que todos se graduaram durante a década de 2000 e que o curso de Especialização

em Educação, Pobreza e Desigualdade social tem sido, para a grande maioria, a primeira oportunidade de pós-graduação. As razões para cursar a referida Especialização, conforme explicitadas nas “cartas de intenções”, documento requerido quando da inscrição no curso, estão ligadas diretamente à atuação profissional e puderam ser agrupadas em duas categorias básicas: 1) Melhorar a atuação seja na docência, seja na implementação de políticas e programas de assistência social; 2) Contribuir para a melhoria das condições de vida dos beneficiários dos programas e políticas de educação e assistência social. Deve-se destacar, ao tomar-se as cartas como uma fonte de dados visando a caracterizar a população, que essas são um documento escrito com a finalidade de convencer os avaliadores das “intenções” do candidato, portanto, com forte teor retórico. A análise do seu conteúdo, por isso mesmo, exige um rigor epistemológico mais acurado, quando, por exemplo, são essas confrontadas com outras fontes de dados. Além destas justificativas alegou-se o interesse em “aprimorar-se intelectualmente”, “dar continuidade aos estudos”, especialmente no aprofundamento de conhecimentos sobre educação, pobreza, desigualdades e políticas públicas (exatamente o que oferta a proposta do curso – ver ressalva anterior).

A estrutura dos conteúdos representacionais sobre o objeto simbólico Pobreza

Apresentamos, a seguir, o resultado das análises dos dados feitas a partir da utilização da Técnica de Associação Livre de Palavras. Os dados relativos às evocações e coletados por meio do questionário de associação livre foram inicialmente organizados em um arquivo criado no EXCEL e depois submetidos ao processamento do EVOC (2005). Em outro arquivo,

desta vez no *Microsoft Word*, foram organizados apenas os textos das justificativas dadas às palavras consideradas mais importantes, visando a submetê-las à análise categorial de conteúdo, conforme orientam, dentre outros, autores como Bauer (2002) e Franco (2005).

O questionário, como já dito, foi entregue aos 377 cursistas, dos 400 matriculados, presentes na aula inaugural, mas apenas 301 foram devolvidos. Desses, 25 não preencheram as condições para o tratamento e análise pelo EVOG, o que resultou no total de 276 questionários válidos. Os cursistas que responderam ao questionário foram distribuídos pelos polos e respectivos municípios aos quais estavam vinculados até aquele momento (Tabela 1). Neles se realizam os encontros entre os “tutores presenciais” e os alunos.

Tabela 1 – Distribuição dos questionários respondidos por Polo/Turma

Polo / turma	N	%
Caicó	37	12%
Caraúbas	26	9%
Currais Novos	25	8%
Grossos	13	4%
Macau	15	5%
Martins	24	8%
Natal 1	33	11%
Natal 2	38	13%
Natal 3	35	12%
Nova Cruz	33	11%
Parnamirim	22	7%
Total	301	100%

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário da TALP e das fichas de identificação dos cursistas.

No cômputo geral, foram evocadas **1.032** palavras, sendo **324** diferentes, correspondendo a 31,4% do total. Observamos, ainda, que **217** palavras foram evocadas uma única vez, o equivalente a 21% do total, ou seja, quase um quarto das evocações foi de palavras evocadas uma única vez, indicando a diversidade de formas de referir-se ao objeto simbólico “pobreza”. O que está, por sua vez, relacionado à heterogeneidade da composição da população: origem social, formação profissional, distribuição geográfica e inserção em diferentes sistemas culturais representados pelos municípios e regiões do estado e visões ideológicas em relação ao fenômeno da pobreza, como se verá na análise das justificativas dadas às evocações consideradas as mais importantes.

O *software* EVOC (2005) gerou ao final o quadro de quatro casas apresentado a seguir, no qual se distribuem os elementos representacionais referentes ao objeto em estudo.

Quadro 1 – Configuração estrutural dos conteúdos representacionais sobre o objeto Pobreza

F ≥ 49 OME < 2,4	F > = 49 OME ≥ 2,4
Desigualdade 106 1,981	
Exclusão 83 1,952	
F < 49 OME < 2,4	F < 49 OME ≥ 2,4
Carência 35 2,200	Injustiça 33 2,424
Fome 32 2,313	Vulnerabilidade 42 2,452
Miséria 36 2,361	
Necessidade 22 2,227	

Fonte: Processamento e análise feita pelo *software* EVOC (2005).

No quadrante superior esquerdo, situam-se os elementos com frequência maior ou igual a 49 e ordem média de evocação (OME) menor que 2,4. São eles: **Desigualdade** e

Exclusão. Constatamos que o termo “Desigualdade” foi evocado 106 vezes e “Exclusão” evocado 83 vezes, e obtiveram ordem média de evocação igual a 1,981 e 1,952 respectivamente. De acordo com Abric (2000), o quadrante superior à esquerda não é necessariamente o núcleo central, mas o núcleo central de uma representação poderá ser encontrado nele, pois aí estão as palavras de maior frequência e prontamente evocadas. Portanto, são mais consensuais e fundantes de uma representação social. As palavras que se encontram em tais circunstâncias estão em consonância com critérios estatísticos (maior a frequência e menor ordem média de evocação) e são indicadoras de pertença do núcleo central.

No quadrante superior direito, localizam-se os elementos com frequência elevada, porém evocadas tardiamente. Em geral, os elementos constantes nesse quadrante mantêm uma aproximação de sentido com as palavras que compõem o núcleo central. No entanto, na presente pesquisa, nenhuma palavra evocada atendeu a esses requisitos do EVOC e o quadrante ficou vazio. Tal fato pode ser um indicativo de dispersão ou falta de consenso do grupo investigado, segundo diz a teoria. Por esta razão, destacamos anteriormente que 217 palavras foram evocadas uma única vez, o equivalente a 21% do total, ou seja, quase um quarto das evocações, e supomos que isso pode ser atribuído à dispersão e falta de consenso sobre a percepção de certos aspectos do objeto representado. O que não ocorre quanto aos aspectos mais compartilhados presentes no quadrante superior esquerdo.

No quadrante inferior esquerdo, aparecem os elementos com frequência menor que 49 e ordem média de evocação inferior a 2,4. Essas palavras foram prontamente citadas, mas com baixa frequência, e por isto consideradas elementos periféricos

em relação ao provável núcleo central. Nessas condições estão os termos: **Carência** (F35, OME 2,200), **Fome** (F32, OME 2,313), **Miséria** (F36, OME 2,361) e **Necessidade** (F22, OME 2,227).

O quadrante inferior direito apresenta elementos com frequência inferior a 49, indicando que foram lembrados por último, pois estão com a média acima ou igual à ordem média das evocações: 2,4. As palavras com tais características (menor frequência e lembradas tardiamente) situam-se, igualmente, em uma zona periférica em relação ao núcleo central. Com esta configuração, encontramos: **Injustiça** (F 33, OME 2,424) e **Vulnerabilidade** (F42, OME 2,452).

O levantamento do núcleo central é relevante, pois oferece ao pesquisador a possibilidade de conhecer qual é de fato o objeto da representação. Abric (1994, p. 24 – tradução livre) afirma:

[...] qualquer objeto não é necessariamente objeto de representação. Para que um objeto seja objeto de representação é necessário que os elementos organizadores de sua representação façam parte ou sejam diretamente associados ao próprio objeto.

Essa organização estrutural do conteúdo representacional é também importante para se compreender que, não obstante as variações semânticas e aparentes contradições discursivas, subsiste uma coerência na totalidade dos elementos, responsável, dentre outras funções, pela existência de uma função a) geradora – os elementos do núcleo central são a base a partir da qual se cria ou se transforma a significação dos demais elementos da representação; b) organizadora – é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem todos os demais elementos. Acrescenta Abric (1994, p. 22): “Ele [o núcleo central] constitui o elemento mais estável da representação, aquele que lhe assegura a perenidade em contextos móveis e evolutivos”.

Análise das justificativas dadas à palavra considerada a mais importante

Na terceira fase do questionário, solicita-se que o sujeito escreva uma justificativa para a palavra considerada a mais importante. Trata-se, portanto, de uma etapa na qual pede-se a produção de um discurso de caráter mais racionalizado e retórico sobre o objeto. Dessa forma, foram constituídas categorias referentes aos sentidos atribuídos aos elementos centrais “Desigualdade” e “Exclusão”. A partir dessa análise, pôde-se inferir que a estruturação das evocações aponta para os seguintes resultados: a) a existência de discursos sobre o objeto que indicam uma leitura do mesmo de caráter científico, portanto, não fazendo parte do que Serge Moscovici denomina de representações sociais; b) a existência de produções discursivas que indicam a presença de representações de caráter ideológico, por conseguinte, uma variação do senso comum; c) uma representação social tal como conceitua a teoria. Antes de darmos exemplos sobre estes resultados, algumas considerações de caráter epistemológico precisam ser feitas.

Nesta direção, Sá (1996) apresenta as quatro propriedades relativas às cognições centrais: valor simbólico, poder associativo, saliência e forte conexidade na estrutura. As duas primeiras são qualitativas, ditadas pela teoria das representações sociais; as duas últimas são quantitativas e decorrem das anteriores.

O valor simbólico reside no fato de o elemento central manter com o objeto da representação uma estreita relação, não podendo ser dissociado desse. Do contrário, o objeto representado perderia de todo a sua significação. O poder associativo refere-se à sua forte relação com os demais elementos da representação. Já a saliência é resultante das duas características

anteriores. Assim, **Desigualdade** e **Exclusão** são sentidos estreitamente vinculados ao objeto pobreza, daí o seu peso simbólico e valor associativo com os demais elementos que emergem do processo de associação de palavras e figuram nos quadrantes.

Outro princípio a considerar: o núcleo central é sempre composto por um ou alguns elementos que dão visibilidade ao resultado do trabalho coletivo para *objetivar* o objeto representado, isto é, dar-lhes uma existência concreta para o grupo, e *ancorá-lo*, isto é, atribuir-lhe um sentido que o torne familiar – dois processos fundamentais na construção de uma representação social. Esclarecendo: o processo de objetivação, para Moscovici (1978), está relacionado à construção da face imagética da representação, ou seja, ao processo pelo qual o que é abstrato passa a assumir uma “presença” quase tangível para os sujeitos. O conceito abstrato de pobreza, neste caso, é objetivado como fome, miséria, necessidade, por exemplo, pois temos outros sentidos a explorar com a análise mais ampla do banco de dados, como faremos ao longo da apresentação dos resultados.

O mesmo acontece com a ancoragem, processo através do qual o desconhecido torna-se familiar porque passa a ser significado com base nos referentes culturais, históricos e identitários do grupo. Nesta pesquisa, a ancoragem do objeto representacional pobreza, efetiva-se em **Desigualdade** e **Exclusão**, ou ainda, **Injustiça** e **Vulnerabilidade**. Necessário enfatizar que Moscovici alertava para não se separar esses dois processos, principais responsáveis pela estruturação da representação social dada pelos componentes figura/significado, tão interligados como se fossem as duas faces de uma moeda. Inútil perguntar quem vem antes ou depois.

Com base no que dissemos acima sobre os resultados das análises das justificativas, encontramos, por um lado, o que pode ser classificada como uma representação social de caráter ideológico, pois a face icônica do objeto (pobreza) materializa-se na forma pela qual é percebida, isto é, articulando-se conhecimentos de base econômica, política e educacional e dando-lhes uma conotação crítico-ideológica. A estrutura da representação pode ser ilustrada como segue:

Desigualdades/Desigualdades sociais (econômica e educacional)

Má distribuição de renda/Falta de educação

A desigualdade está ligada diretamente à pobreza, uma vez que o acúmulo e a má distribuição de renda fomentam o processo de exclusão social (Natal I).

A desigualdade social é produto da inexistência de políticas públicas voltadas à educação com ênfase no desenvolvimento social que tem também como fonte social a estabilidade no contexto em tela. O emprego e renda são consequências desse recorte. Por isso, a educação ainda é a ferramenta disponível para combater essa desigualdade social que assola a nossa sociedade (Natal II).

A escolha dessa palavra “desigualdade” se dá através da atual falta de oportunidade e acesso à educação pois é claramente visualizado em nosso país que as maiores oportunidades são ofertadas à classe “A” (elite) (Parnamirim).

Esses discursos podem ser classificados como pertencentes a uma representação social de caráter ideológico, como enfatiza Jodelet (2001, p. 32): “Certamente, há representações que cabem em nós como uma luva ou que atravessam os indivíduos: as impostas pela ideologia dominante ou as que estão

ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social”, ou seja, fruto da relação ideológica que se mantém com o mundo social.

Por outro lado, encontramos uma estruturação discursiva que corresponde à representação social no sentido clássico defendido por Moscovici, posto que os elementos centrais “Desigualdade” e “Exclusão” são interpretados segundo uma leitura sem enfoque crítico no econômico, nas políticas públicas ou na educação. A face icônica é preservada, mudando, no entanto, a ancoragem, isto é, o significado atribuído ao objeto. Destaca-se a visão do fenômeno como intrínseco à sociedade brasileira (ou às sociedades humanas) sem nenhuma acentuação crítica, como no caso anterior: Desigualdade = Face icônica / Realidade social = Significado.

A pobreza está relacionada com as desigualdades sociais, pois vivemos em um mundo onde existem pessoas que vivem em extrema pobreza e outros que têm todos os recursos necessários para sua sobrevivência (Itaú).

A desigualdade e a pobreza são problemas que afetam a maioria dos países na atualidade. A pobreza está em todos os países, ricos ou pobres, mas a desigualdade social é um fenômeno que ocorre principalmente em países não desenvolvidos (Pará).

Desigualdade, há uma desigualdade social em nossa sociedade, com isso causando uma indiferença entre os mesmos (Caicó).

Estes resultados permitem-nos constatar o que diz a teoria, por exemplo, quanto ao estatuto epistemológico de uma representação social, isto é, que se trata de um conhecimento sociocêntrico, a serviço das necessidades, desejos e interesses

do grupo, por isso mesmo uma reconstrução do objeto onde ocorrem operações de ordem cognitiva, que levam a distorcer ou suprimir características inerentes ao objeto ou a acrescentar outras. Por exemplo, os discursos da representação ideológica podem ser interpretados como reduzindo o fenômeno da pobreza às dimensões econômica e política, portanto, sem fazer menção a outras dimensões de sua produção – operação mental de subtração, por um lado, e, por outro, de distorção do peso das dimensões citadas. Ou dando-se exclusividade ao papel da educação na sua superação, por conseguinte, “adicionando-se” outro elemento explicativo.

O estado da arte acerca do fenômeno da pobreza

Os estudos acerca da pobreza têm sido ampliados nas últimas décadas. O fenômeno da pobreza se constitui como preocupação de diversas áreas de saber: a economia, a educação, o serviço social, entre outras profissões, as quais têm dedicado considerável espaço para discussões acerca do referido fenômeno. Em uma perspectiva tradicional a pobreza tem sido concebida como carência de renda e como óbice ao desenvolvimento, devendo ser erradicada e combatida. Nesta perspectiva sua mensuração estava ligada sobretudo à renda *per capita* dos indivíduos ou famílias e sua capacidade de consumo.

No entanto, a análise do fenômeno da pobreza demanda a articulação de diversos fatores que extrapolam a renda individual e o poder de consumo das unidades familiares. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o entendimento da temática requer uma abordagem multifatorial. Em termos

analíticos partimos do pressuposto que a pobreza não se reduz a privações materiais e pode ser considerada uma categoria multidimensional. Recorremos aqui às reflexões de Yasbeck (2012), que inicia suas análises afirmando que a pobreza se revela como uma face do descarte de mão de obra, fenômeno resultante das formas de expansão da economia capitalista.

Ainda segundo Carmelita Yasbeck (2012), o fenômeno da pobreza se constitui como

[...] uma experiência de desqualificação dos pobres por suas crenças, seu modo de expressar-se e seu comportamento social, sinais das 'qualidades negativas', onde o pobre não sofre apenas 'privações materiais', mas também desqualificação social, alcançando o plano espiritual, moral e político dos indivíduos submetidos aos problemas de sobrevivência (YASBECK, 2012, p. 318).

Desta forma, a pobreza pode ser compreendida como um fenômeno que engloba renda limitada, exclusão e subalternidade. Nesses termos, Souza (2004) destaca que a pobreza é um fenômeno multidimensional antes definida como carência de renda, mas que na atualidade tem se ampliado consideravelmente.

O levantamento do perfil sociográfico realizado junto ao universo de nossa pesquisa nos indica, conforme exposto no item III, que os profissionais de serviço social (42%) e os profissionais de educação (26%) se defrontam com as expressões da pobreza em seu cotidiano. Dessa forma, torna-se relevante que estes profissionais possuam um acervo teórico-metodológico para subsidiar sua intervenção nos contextos de pobreza nos quais atuam.

Diante desta constatação buscamos identificar como as áreas de Educação e Serviço social têm formulado estudos e sistematizações a respeito do fenômeno da pobreza.

No caso do Serviço social, a pobreza se constitui como uma temática presente nas elaborações de seus estudiosos, embora não se constitua como campo específico de estudos. A questão da pobreza encontra-se sempre articulada ao debate das políticas sociais e à questão da desigualdade social proveniente da sociabilidade capitalista. Aliado a isto, como já demonstrado no item III, os profissionais de serviço social atuam amplamente nas políticas sociais de enfrentamento à pobreza através da política de assistência social nos CRAS e CREAS.

Nesse sentido, em estudos acerca da temática pobreza no âmbito do serviço social, Siqueira (2013) aponta as seguintes tendências teóricas presentes no debate:

Quadro 2 – Concepções acerca da pobreza no serviço social

Tendência	Concepção	Principais autores
Pobreza/ necessidades e carência	Pobreza e sua dimensão econômica expressa através da carência. O pobre é visto como necessitado ou carente.	Aldaíza Sposati
Pobreza/ subalternidade/ exclusão	Vinculação da pobreza com subalternidade. Supõe relações de desigualdade entre dominantes/subalternos.	Carmelita Yasbeck
Pobreza e o popular	Pobreza é entendida como popular. Já o pobre se revela como uma parte do povo. Inclui também a ideia de ação dos assistentes sociais junto às classes oprimidas.	Maria Ozanira Silva

Tendência	Concepção	Principais autores
Pobreza e cidadania invertida	Põe como central a relação pobreza e cidadania na qual comparece o conceito de cidadania em Marshal. Cidadania como conjunto de direitos. Portanto a falta de direitos revela uma “não cidadania”.	Sônia Fleury
Pobreza/ risco/ vulnerabilidade	Advinda das áreas de geografia, urbanismo, demografia e saúde. Concepção que vincula a pobreza com contextos de risco e vulnerabilidade social. O pobre é nesta concepção alguém em desvantagem social.	Robert Castel, Boaventura de Souza Santos e Antony Giddens. Elaboraões do Banco Mundial e Cepal têm defendido esta visão. Incluída na Política Nacional de Assistência Social
Pobreza/ausência de poder	Pobreza compreendida como ausência de poder ou fragilidade. Assim, o empoderamento seria uma alternativa para resolução de problemas sociais.	Deepa Narayan, Boaventura de Souza Santos, Vicente Faleiros
Pobreza/ Oportunidades e capacidades	A pobreza como privação de capacidades básicas.	Amartya Sen
Pobreza/lei geral da acumulação	Pobreza articulada à desigualdade social, de forma que se constitui como fenômeno gerado pelo capitalismo que se explica através da Lei Geral da Acumulação.	Karl Marx

Fonte: Siqueira (2013).

A partir desta sistematização podemos assinalar que há várias concepções que permeiam o ideário do serviço social, e que entre as citadas visões existem consensos e dissensos. Um campo de consensos pode ser identificado entre as concepções de Marx, Sposati, Yasbeck, Silva, as quais partem de análises estruturais e econômicas. Um outro campo de aproximação se encontra entre as visões de Fleury, Robert Castel, Boaventura de Souza Santos e Antony Giddens, Amartya Sen, Deepa Narayan, Boaventura de Souza Santos, Vicente Faleiros. Este conjunto de concepções tem em comum a ênfase nos processos culturais e políticos em suas análises. De maneira global há entre estes dois grupos de concepções uma polarização que põe de um lado, análises de matriz econômica, e de outro, análises de traço político e cultural.

Malgradas as diferenças teóricas entre estes grupos de autores e suas concepções, identificamos, através da pesquisa, que no cotidiano dos cursistas (entrevistados) estas visões se fundem, criando um ‘mix” de concepções que influenciam os profissionais e que se expressam em suas ações diárias. Estas concepções de pobreza são um demarcador relevante para a atuação destes profissionais tendo em vista que majoritariamente atuam com segmentos pauperizados da sociedade.

É sabido que as concepções teóricas não são estáticas e variam de acordo com os movimentos de produção de conhecimento vigentes. As influências teóricas presentes nos discursos dos cursistas são oriundas de matrizes teóricas advindas da sociologia, da geografia, do urbanismo e do serviço social. Embora sejam oriundos de matrizes teóricas, a pesquisa nos indica que os discursos podem estar sendo reproduzidos sob a forma de jargões.

Em se tratando da área Educação encontramos nos estudos de Yannoulas (2012) alguns subsídios para a compreensão das tendências das pesquisas no tema pobreza. Assim, Yannoulas centra sua análise em três eixos: 1) propiciar um levantamento da produção científica elaborada no contexto das ciências sociais e humanas sobre a relação entre situação de pobreza e educação formal; 2) estabelecer uma tipologia sobre como os profissionais interpretam esta relação; e 3) analisar as questões de gênero, raça/cor e classe social envolvidas na relação entre situação de pobreza e educação formal (YANNOULAS, 2012).

Para efeito de nossa pesquisa vamos analisar o primeiro item, ou seja, as tendências da produção científica sobre educação formal e pobreza no período 1999/2009. A partir da identificação de um universo de 70 trabalhos a autora selecionou 33 produções sendo 11 teses de doutorado e 22 dissertações de mestrado. Além dos trabalhos de pós-graduação identificou que há produções de artigos em revistas científicas.

Inicialmente a pesquisa verifica que as produções sobre o tema se concentram na região sudeste do Brasil. Segundo a autora este dado pode estar ligado a “uma preocupação da região sudeste, mais urbanizada, com experiências de exclusão/inclusão de setores populares nas instituições tipicamente urbanas como a escola” (YANNOULAS, 2012, p. 332).

A pesquisa de Yannoulas (2012) aponta que a pobreza é um tema recorrente nas pesquisas, particularmente nas áreas de Educação, Economia e Serviço Social. Nesse sentido, o levantamento realizado por esta autora demonstrou a importância do tema da pobreza por área de conhecimento, ou seja, na área de Educação foram encontrados 29 trabalhos que versavam sobre a temática pobreza. Já na área de Economia foram identificados 15 trabalhos, e na área de Serviço Social, 11 trabalhos.

No caso da área de Educação os estudos apresentam como o contexto da pobreza incide sobre a educação. Já na área de Economia os estudos centram sua preocupação nas estratégias de mensuração do fenômeno, e na de Serviço Social os estudos indicam os processos que dão origem ao fenômeno da pobreza e às formas de enfrentamento através das políticas sociais.

Quanto aos assuntos discutidos nas produções a pesquisa indica estas tendências: a) transferência de renda; b) exclusão e desigualdade social; c) desenvolvimento do país; d) relação família-escola; e) práticas pedagógicas alternativas (movimentos sociais e Ong's).

Em um balanço geral das produções YANNOULAS (2012) considera que houve dificuldades em identificar os conceitos pesquisados (educação e pobreza) indicando que não há consensos sobre os mesmos. Para justificar esta assertiva, ela parte da hipótese de que não há um campo de reflexão constituído e, por esta razão, faltam indicadores teóricos claros para os estudos. No entanto, aparece na pesquisa a ideia de que seria a educação uma saída para romper com o ciclo de pobreza ou ainda um mecanismo de manutenção das relações vigentes.

Em termos teóricos a pesquisa identifica conceitos como classe social, amparado nos aportes marxistas, e também a ideia de estratificação social. Além destes referenciais comparece a noção de oportunidades de vida e de crescimento social. Diante dos dados a autora conclui que há uma tendência de análise polarizada entre educação formal e pobreza. No entanto, afirma que, para a compreensão desta relação, há que ser considerado uma série de fatores, dado que a universalização do acesso das classes populares ao ensino formal não se traduz em superação da pobreza. Além deste aspecto, a autora identifica

que há a necessidade de diálogo entre as áreas de conhecimento e as profissões que atuam em contexto de pobreza, tais como educadores e assistentes sociais. Esta assertiva parte da constatação de que na visão dos professores a escola deve apenas se preocupar com aprendizagem e não com questões relativas à pobreza e desigualdade social. Este dado demonstra o distanciamento teórico dos professores sobre as questões que envolvem os ciclos de pobreza.

Segundo Yannoulas (2012), o aluno pobre é um desafio para os profissionais da educação, e por esta razão se faz necessário um aprofundamento sobre esse contexto na escola. Por outro lado, nota-se a ausência de profissionais de serviço social no cenário da escola, de forma que este profissional poderia dar algumas contribuições para a atuação junto à população pobre, sobretudo aquelas crianças beneficiárias de programas de transferência de renda, como é o caso do Bolsa Família.

Concepções de pobreza que perpassam os conteúdos representacionais

Os dados extraídos a partir das justificativas dos entrevistados revelam as influências das matrizes teóricas nos discursos sobre a concepção de pobreza que perpassam as representações sociais identificadas. Assim, uma primeira aproximação com os dados revela a tendência de que a pobreza esteja associada à questão das **oportunidades**. Nesta linha de raciocínio os cursistas interpretam que a pobreza se desenvolve ou se manifesta tendo em vista a falta de oportunidades para os pobres. Em termos teóricos, a perspectiva das oportunidades

recebe a influência das elaborações teóricas de Amartya Sen. Em sua acepção, a pobreza está ligada à falta de oportunidades.

[...] pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico (SEN, 2010, p. 17).

Outra tendência que a pesquisa revela é situar a pobreza como **privação**, termo que comparece na pesquisa associado a elementos como condições mínimas para manter um indivíduo vivo, por exemplo, alimentação e demais direitos sociais: educação, moradia, habitação. A associação de pobreza e privação é analisada por Amartya Sen (2010), para quem o desenvolvimento é visto como expansão das liberdades substantivas. Nesse sentido, o desenvolvimento

[...] requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza, tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância excessiva de Estados repressivos (SEN, 2010, p. 16).

Assim, as justificativas das palavras evocadas revelam a existência de concepções nas quais a pobreza está relacionada às condições **básicas-biológicas** de sobrevivência, tais como a alimentação, já que ela aparece, em alguns casos, associada à fome. No entanto, também comparece na pesquisa a perspectiva de que há elementos básicos, mas não biológicos, os quais são necessários à existência dos indivíduos.

Quadro 3 – Pobreza e condições básicas

Polo/Questionário	Discurso
(Natal 3/ 320)	Falta de oportunidades, porque essa condição limita o sujeito a diversas perspectivas: ir, vir, dinheiro limitado necessário para a prioridade alimentação, por exemplo, condições insalubres de vida, a questão alimentar abaixo do necessário para o ser humano; e essas condições sub-humanas fazem com que as doenças físicas e psicológicas se instalem. E por fim, falta de políticas públicas efetivas que tragam resultados positivos.
(Natal 2/ 268)	O acesso a serviços, renda, programas, benefícios, oportunidades etc. garantem uma maior possibilidade de melhoria da qualidade de vida. A população em geral, podendo acessar a direitos básicos de sobrevivência e mínimos sociais, abrirá caminhos para...
(Natal 2/ 280)	Pobreza é ausência de <u>mínimos necessários</u> que garantam a dignidade humana. Essa ausência caracteriza-se como exclusão, como negação e violação de direitos humanos, que atingem as crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos. A pobreza caracteriza-se pela falta, tanto na dimensão econômica como na condição de <u>cidadão</u> , sujeito de direitos.
(Natal 2/ 252)	Desemprego. Porque a falta de trabalho está condicionada à falta de alimento, à moradia, às condições de vida e ao sofrimento, e sem isso a pessoa está submetida a uma situação precária de desigualdade social

Fonte: Dados da pesquisa.

Nestes dados identificamos que não há concepções puras, mas a combinação de distintas matrizes teóricas que se apresentam nos discursos dos entrevistados, provenientes, especialmente, das visões de Sonia Fleury nas suas análises sobre a “cidadania invertida” ou “condição de não cidadania”, quando os entrevistados articulam a **pobreza à falta de garantias sociais mínimas, o que torna os pobres “não cidadãos”**. Identificamos também a presença das análises realizadas por Aldaíza Sposati **acerca das carências e necessidades dos indivíduos, a partir da noção de mínimos sociais** e das reflexões sobre as necessidades sociais, que podem ser classificadas como necessidades básicas e necessidades radicais (ancorada nas análises de Agnes Heller), bem como a **discussão da**

privação de capacidades a partir das análises de Amartya Sen. Ainda identificamos as noções de pobreza **como geradora de vulnerabilidades sociais e risco social**, presente no conteúdo de algumas políticas sociais, como é o caso da Assistência Social. As matrizes intelectuais desta concepção estão ancoradas, sobretudo nas propostas do Banco Mundial.

Um aspecto importante é que na pesquisa comparecem diversas concepções sobre os pobres. Neste caso identificamos a presença das análises de Aldaíza Sposati na identificação do pobre como “**carente**”, conforme os seguintes dados:

Quadro 4 – Definição de “pobre”

DEFINIÇÃO DE “POBRE”
Privado de direitos
Vulnerável
Discriminado
Desamparado
Que não tem vez/direitos
Classe menos favorecida
Carente/ mais carente
Desfavorecido
Marginalizado
Pouco esclarecido sobre seus direitos
Pouco educado
Sem conhecimentos
Sem oportunidades
Excluído
África no Brasil
Camada menos favorecida
Classe média baixa /classes populares
Privado de direitos
Os que não tem (em contraponto aos que têm)
Sem voz e sem vez

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante desses dados pode-se afirmar que se apresenta nas falas a ideia de que o pobre é um sujeito que se encontra em situação de desvantagem social, e fica implícito que não é reconhecido como um cidadão portador de direitos. Em algumas entrevistas fica explícita a ideia de que os pobres, por vezes, são responsáveis pela sua condição de pobreza.

Assim, a pesquisa revela uma tendência **de culpabilização do indivíduo pela sua condição de pobreza**. Nesta visão a pobreza seria resultado de alguns fatores de responsabilidade do indivíduo. No entanto, uma entrevista se destaca, ao apontar a responsabilidade do Estado quanto à reprodução da pobreza, bem como seu dever na provisão de condições sociais para enfrentá-la.

Quadro 5 – Pobreza e culpabilização do indivíduo

Polo/Questionário	Discurso
(Natal 3/ 272)	Exclusão – acredito que esta palavra seria a mais importante, pois, além de a sociedade excluir as próprias pessoas que vivem nesta área de pobreza, ela mesma se exclui. Não é preciso que outros o façam; se excluindo, as oportunidades não surgirão.
(Natal 1/ 239)	Dentre as palavras abordadas, escolhi EXCLUSÃO, pois acredito que a pobreza se insere dentro de um contexto de negações de uma política efetiva que contemple a promoção de direitos humanos fundamentais. Nesse sentido, a palavra exclusão representa essa falta de engajamento e mobilização para uma política de ruptura da desigualdade social.
(Natal 3/ 312)	Desinformação – a escolha dessa palavra acontece porque parte da miséria que assola a nossa sociedade, dá-se por motivo de desconhecimento de seus direitos embasados na constituição e garantidos também através das públicas existentes.
(Parnamirim/ 389)	Se uma pessoa não tem uma meta, um sonho que a leve a pensar nas suas ‘perspectivas de vida’, ela ficará presa a limites pequenos. Não evolui, vive presa no mesmo lugar, esperando ‘milagres’ para sobreviver à margem da sociedade ‘privilegiada’.

Fonte: Dados da pesquisa.

Outra tendência identificada na pesquisa é a de conceituar a **pobreza** como **uma condição histórica e estrutural** do capitalismo e, portanto, insuperável. Este dado revela uma tendência de naturalização do fenômeno da pobreza. A pobreza aparece como uma condição contra a qual não há saídas. Este dado deve ser problematizado tendo em vista a falta de críticas dos entrevistados a esta situação, o que indica também uma atitude passiva e tolerante dos entrevistados quanto ao contexto de pobreza.

Quadro 6 – Pobreza como uma condição histórica e estrutural

Polo/Questionário	Discurso
(Natal 1/ 204)	A sociedade mundial atravessa constantes mudanças, que determinam certas consequências a todos os indivíduos globais. Como vivemos num intenso domínio social – o modo de produção capitalista – que é extremamente injusto, antagônico e produtor das maiores desigualdades sociais no século XXI, ou seja, determinam a condição de pobreza e/ou pobreza extrema, é que justifico a minha escolha pela palavra injustiça.
(Natal 1/ 231)	Historicamente, o Brasil é um país marcado pela má distribuição de renda. De modo simples, porém não menos importante, temos muitos vivendo em péssimas condições de vida e uma pequena minoria que vive em condições abundantes. Temos um país com uma dívida social difícil de saldar, porque em tudo o que se volta para as classes populares se percebe um atraso. A exemplo disso podemos destacar a reforma agrária, abolição da escravidão, entre outros. Enfim, a má distribuição da renda perpassa as outras questões elencadas.
(Natal 1/ 218)	A pobreza é uma condição ou situação de necessidade da lógica capitalista, pois organiza os indivíduos de uma sociedade na perspectiva de geração e manutenção da riqueza. Necessidade também no sentido de carências diversas (cidadania, educação, material) desenvolvimento.
(Natal 1/ 205)	Considero vulnerabilidade como sendo a palavra mais importante devido ao grande número de brasileiros que vivem em situação de vulnerabilidade social. Tal estado (condição) faz com que parte da sociedade brasileira viva sem o mínimo considerável de dignidade humana.

Fonte: Dados da pesquisa.

Se por um lado predominam as concepções de que a pobreza é um fenômeno histórico, estrutural e intransponível, por outro, é possível identificar a presença, ainda que pouco expressiva, de concepções que afirmam a possibilidade de **superar a pobreza**, e que há estratégias para seu enfrentamento.

Quadro 7 – Superação e enfrentamento da pobreza

Polo/Questionário	Discurso
(Natal 3/ 322)	A pobreza é um estado que tem vários fatores que contribuem para que se permaneça nele. Porém, o mais importante é acreditar que ele pode ser superado, e para tanto é preciso o desejo de mudá-lo.
(Natal 3/ 319)	Atualmente vivemos numa sociedade em que cada vez mais cresce a vulnerabilidade social. Isso ocorre devido à falta de políticas públicas efetivas. Para o seu enfrentamento, é necessário que haja uma ampliação do sistema educacional; isso seria um começo e tanto.
(Natal 1/ 208)	Porque através da educação a condição de pobreza pode ser mutável. É papel do professor desenvolver competências e habilidades que permitam ao educando, que também é um cidadão, transformar o quadro social, seu e da sociedade.
(Natal 1/ 214)	Diante do atual cenário mundial, onde há por parte da sociedade a naturalização das diversas formas de violações de direitos humanos e sociais, se faz necessária a reflexão diária sobre nossas intenções profissionais, principalmente no que tange ao nosso comprometimento em formular estratégias de enfrentamento da pobreza no Brasil.

Fonte: Dados da pesquisa.

Um aspecto que se fez presente na visão dos cursistas foi associar a **educação como estratégia de resolução da pobreza**, ressaltando um pretenso potencial da educação como elemento de transformação social.

Quadro 8 – Educação como estratégia de resolução da pobreza

Polo/Questionário	Discurso
(Natal 2/ 253)	A desigualdade é produto da inexistência de políticas votadas à educação com ênfase no desenvolvimento social, que tem também como fonte social a estabilidade no contexto em tela. O emprego e renda são consequências desse recorte. Por isso a educação ainda é ferramenta disponível para combater essa desigualdade que assola a nossa sociedade
(Natal 1 / 226)	Na minha opinião, a pobreza existe devida (sic) a exclusões dos direitos básicos e à exclusão de informação, onde os excluídos tornam-se a grande maioria da população.
(Natal 3/ 303)	A falta de acesso à educação básica, para mim é considerada a mais importante, por ser através do conhecimento que nós conseguimos ser capazes de atingirmos uma qualidade de vida digna e de adquirirmos conhecimentos sobre nossos direitos e deveres quanto (sic) cidadãos.
(Natal 3/ 302)	A pobreza pode ser considerada como miséria, carência de recursos mínimos para sobrevivência de milhões de pessoas que vivem em condição de miserabilidade, que as excluem da sociedade. A educação é um dos instrumentos mais importantes para minimizar os efeitos da pobreza, sendo necessária a articulação de diversos atores e políticas, de modo a atenuar essa desigualdade e promover a inclusão social.

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, levantamos algumas reflexões acerca destas informações. Seria possível uma resposta ao complexo fenômeno da pobreza através de ações apenas no campo da educação? As condições atuais das políticas educacionais, sobretudo aquelas voltadas para a população mais pobre, seriam capazes de retirar os pobres de sua condição?

Estes dados se aproximam da realidade identificada por Yannoulas (2012) no estudo acerca das conexões entre educação formal e pobreza. Os dados obtidos por esta autora corroboram as informações por nós expostas no quadro anteriormente

apresentado, onde a educação aparece como meio de mudança na condição social, como estratégia de superação da pobreza e como forma de combater a desigualdade social. A educação aparece com uma característica redentora sem considerar as condições da população pobre nem tampouco explicitar os desafios da política de educação pública no Brasil (sucateamento, poucos recursos etc.). Defendemos a ideia de que a educação não pode ser compreendida dentro de uma oposição onde ora é concebida como estratégia de rompimento da desigualdade, ora como ação que aprofunda a mesma desigualdade. Consideramos que educação não é sinônimo de escolaridade, e esta última não se configura em mecanismo direto de mobilidade social e fator de transformação social.

Considerações finais

A trajetória da pesquisa “as representações da pobreza construídas pelos cursistas da Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Rio Grande do Norte” foi realizada considerando dois objetivos essenciais: a) Conhecer o perfil sociográfico da população matriculada no curso de Especialização Pobreza e Desigualdade Social no RN; e b) Conhecer os conteúdos discursivos (opiniões, imagens, percepções, conceitos) utilizados por esta população para explicar o fenômeno da pobreza. No que toca ao primeiro objetivo, foi possível identificar que o universo dos entrevistados é composto por um grupo heterogêneo formado de profissionais de Serviço Social e de profissionais da área de Educação. Estes encontram-se atuando nos contextos de pobreza, seja através da política de educação,

seja através da política de assistência social. Os profissionais desafiados pelas circunstâncias geradas pela pobreza e desigualdade social buscaram, através do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, aprimorar seus conhecimentos e melhorar sua atuação. Dai concluímos que a atuação em determinados contextos de ampliação da pobreza e da desigualdade social desafia os profissionais em termos teóricos, bem como gera grandes desafios no tocante às formas de intervenção nos referidos contextos.

Em se tratando do segundo objetivo, a pesquisa revelou os principais discursos expressos pelos entrevistados no que se refere ao fenômeno da pobreza. Assim, a exploração mais aprofundada dos discursos individuais ou de pequenos grupos de cursistas (as justificativas dadas aos elementos periféricos) que compartilham, no plano macro, os conteúdos representacionais identificados, permitiram-nos pôr em relevo certas tendências discursivas, dentre elas: a) a pobreza está relacionada às condições **básicas-biológicas** de sobrevivência (alimentação, já que a pobreza aparece, em alguns casos, associada à fome); b) a **culpabilização do indivíduo pela sua condição de pobreza**; c) a **pobreza como uma condição histórica e estrutural** do capitalismo, e portanto, insuperável; d) a possibilidade de **superar a pobreza**, bem como de que há estratégias para seu enfrentamento; e e) a **educação como estratégia de resolução da pobreza** ressaltando um pretense potencial daquela como elemento de transformação social.

A pesquisa ainda identificou distintas concepções sobre o “pobre”, concepções que demonstram falta de consenso sobre as definições de pobre e a necessidade de aprofundamento teórico para desvendar o contexto da pobreza e sua reprodução social.

Diante destas tendências a pesquisa demonstra o quão complexo é o fenômeno da pobreza e que a imersão dos profissionais em tal contexto requer momentos de formação e aprofundamentos para que possam melhor enxergar a direção de suas ações e como suas concepções se expressam em ações concretas e geram impactos na vida dos usuários dos serviços públicos de assistência social e educação, sujeitos classificados pelo poder público como “beneficiários” de programas de transferência de renda e de programas de educação. Concordamos com Yannoulas (2012) ao afirmar que a pobreza e a educação poderiam se constituir em um campo específico de reflexão. No entanto, defendemos que a pobreza seja vista como fenômeno multidimensional, gerada por inúmeros fatores, onde o aspecto econômico seja considerado, mas associado a elementos como cultura, política, classes, gênero, raça/etnia etc. Para tanto, um permanente diálogo entre as áreas de saber e as profissões é condição relevante para desvendar e enfrentar o fenômeno da pobreza com resultados mais concretos.

Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA S. P. Antonia; OLIVEIRA, Denize C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representações Sociais**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

_____. Methodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude. (Org.). **Pratiques e representations sociales**. Paris: Presse Universitaires de France, 1994. p. 59-82.

AMMAN, Safira Bezerra. **Expressões da pobreza no Brasil: análise a partir das desigualdades regionais**. São Paulo: Cortez, 2013.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social**: Projeto Político pedagógico. Ministério da Educação e Cultura- SECADI. Brasília. 2014.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Representações sociais e praxiologia bourdieusiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional, In: LIRA, André Augusto Diniz; MIRANDA, Marli Medeiros; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira (Org.). **Revisitando o diálogo em representações sociais e educação**. Campina Grande: EDUFCG, 2016. p. 23-55.

_____. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. parte III, p. 117-159.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1978.

OLIVEIRA, Denize Cristina de *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 2005. p. 573-603.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. SP: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Pobreza e políticas de enfrentamento à pobreza**. São Luís: EDUFMA, 2013.

SIQUEIRA, Luana. **Pobreza e serviço social**: diferentes concepções e compromissos políticos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, André Portela. Por uma política de redução da pobreza. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: SEADE/FAPESP, v. 18, n. 4, out. 2004.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH-USP/Editora 34, 2013.

VERGÉS, Pierre. **Ensemble de Programmes permettant l'analyse des evocations**. Aix en Provance, version 2, avr. 2005.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e Pobreza: limiares de um campo em (re) definição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio/ago 2012.

YASBECK, Maria Carmelyta. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de enfrentamento. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 110, abr./jun. 2012.



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO CEARÁ¹

Domingos Abreu²

Jakson Alves de Aquino³

Fernando Anderson Pereira de Souza⁴

¹ Esta pesquisa foi financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, via Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação.

² Professor Doutor do Departamento de Ciências Sociais da UFC.
E-mail: domingos_edu@yahoo.com.br

³ Professor Doutor do Departamento de Ciências Sociais – UFC. *E-mail:* jaa@ufc.br

⁴ Graduando do Curso de Ciências Sociais – UFC.
E-mail: fapes2011@hotmail.com

RESUMO: A primeira parte deste capítulo apresenta a forma como beneficiárias do Programa Bolsa Família no Ceará percebem o Programa: Um favor? Um direito? Tentamos, sobretudo, relacionar as opiniões das respondentes com duas variáveis: a) uma maior ou menor fragilidade social; b) a quantidade de conhecimento do universo letrado das respondentes. A segunda parte do trabalho se volta para as representações sociais das beneficiárias acerca do Programa: Quem tem direito? Quem deve, prioritariamente se ocupar da educação dos filhos? O PBF influencia o voto? Os dados foram coletados por meio de 371 entrevistas semiestruturadas, realizadas em 2016, em mais de 90 municípios do estado do Ceará. Cada aluno entrevistou duas mães (ou responsáveis) de crianças ou adolescentes, beneficiárias do PBF: uma cumprindo a condicionalidade e a outra em situação de descumprimento. Foram feitas perguntas abertas, mas as informações foram transformadas em dados analisáveis quantitativamente. A primeira parte do texto aponta que existe uma tendência das famílias que acumulam diferentes fragilidades sociais a perceberem o PBF como um favor: os mais frágeis entre os que são pobres estão mais longe de perceberem o Programa como um direito. Outros resultados indicam que: a) as beneficiárias são majoritárias a pensarem que o PBF nem sempre favorece quem dele necessita; b) o PBF não tem influência sobre o voto dos favorecidos.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família. Direito. Favor. Fragilidade Social. Capital Escolar.

Introdução

No Brasil contemporâneo, altamente urbanizado, as habilidades que as pessoas são capazes de adquirir sem frequentar a escola e sem fazer cursos profissionalizantes são insuficientes para o exercício da maioria das atividades produtivas. Além disso, a dinâmica do modo de produção capitalista leva à existência de um enorme contingente de desempregados e subempregados. Sem intervenção estatal, parte da população adulta, jovem, saudável e disposta ao trabalho teria sua sobrevivência condicionada à existência de redes de filantropia, ficando dependente de favores a serem prestados pelos melhor aquinhoados. Não é justo que essas pessoas sejam rotuladas de incapazes e sujeitas à humilhação de depender de favor para sobreviver quando a situação em que se encontram é determinada pelo processo “civilizador” trilhado por nossa sociedade. Se ainda vivêssemos da caça e da coleta, essas pessoas estariam perfeitamente habilitadas a obter o próprio alimento. Nas condições atuais, é obrigação de quem lhes tirou essa capacidade (a sociedade como um todo) lhes oferecer condições dignas de viver.

É verdade que algumas pessoas tiveram oportunidade de estudar e de se profissionalizar e escolheram não seguir esse caminho, mas elas também devem ter direito a uma segunda chance. Não seria justo deixá-las viver na miséria ou mesmo

morrer de fome numa sociedade de relativa abundância como a nossa. Mais injusto ainda é permitir que os filhos dessas pessoas cresçam sem oportunidades de estudar e sem acesso a serviços de saúde.

O direito à alimentação é reconhecido como direito humano pela ONU em tratados assinados pelo Brasil (ZIMMERMANN, 2006). O Programa Bolsa Família, ao proporcionar a famílias de baixa renda o recebimento mensal de uma pequena quantia em dinheiro e condicionar essa transferência de dinheiro a cuidados com a saúde e à frequência escolar das crianças e adolescentes, visa atender ao duplo objetivo de retirar essas pessoas da miséria e criar condições para que os filhos se escolarizem.

Entretanto, o valor da bolsa é muito baixo para garantir o direito de todos à alimentação adequada e o direito das crianças e adolescentes à igualdade de oportunidades (HANDA; DAVIS, 2006). Em vez de coagir os pais a manterem os filhos na escola com a ameaça de corte da bolsa, o valor do benefício deveria ser suficiente para que os pais não cogitassem aumentar a renda familiar com trabalho infantil e a qualidade da escola deveria ser alta o suficiente para que os pais vissem a escolarização como uma garantia de futuro melhor para seus filhos. O Estado deveria ofertar serviços de qualidade e não meramente incentivar a demanda por esses serviços. Ademais, para alguns autores, se o Programa Bolsa Família atende ao direito humano à alimentação, não poderiam ser impostas condicionalidades aos beneficiários do programa (HANDA; DAVIS, 2006; BUENO, 2012; ZIMMERMANN, 2006). Concordamos que não há justificativa ética para o valor do benefício do PBF ser tão baixo e para a existência das condicionalidades, mas essas

características do programa podem ser defendidas com (ou, pelo menos, explicadas por) argumentos pragmáticos.

Ainda é predominante na sociedade brasileira a visão de que os pobres são pobres porque não quiseram estudar e não querem trabalhar com afinco. De acordo com essa visão, se o benefício for muito elevado, os preguiçosos optarão por parar de trabalhar e viver às custas dos mais dispostos, que contribuem com seus impostos para manter o erário (CASTRO *et al.*, 2009). Há também o receio de que um valor elevado incentivaria as mulheres a terem mais filhos. Esses preconceitos persistem, apesar de pesquisas recentes terem demonstrado que os beneficiários do Programa Bolsa Família buscam empregos formais tanto ou mesmo mais do que os não beneficiários (OLIVEIRA; SOARES, 2013) e que não há aumento no número de filhos em função do recebimento da bolsa (ALVES; CAVENAGHI, 2013). De fato, as pessoas estão, em sua grande maioria, sempre querendo melhorar sua situação financeira. Assim, se o valor da bolsa for mais elevado, as pessoas terão maior poder de barganha para negociar o salário com os empregadores e rejeitarão trabalhos insalubres, inseguros ou extenuantes, mas não deixarão de buscar trabalho e aumento de renda. A taxa de natalidade também depende mais da expectativa de sobrevivência dos filhos do que da renda. Logo, as expectativas de que a elevação dos valores pagos pelo PBF incentivaria a preguiça e à procriação irresponsável, são infundadas. Entretanto, para se manter como política pública, o Programa Bolsa Família tem que ser apoiado pela maioria dos cidadãos brasileiros os quais, atualmente, não concordariam com valores relativamente elevados para o Programa. As condicionalidades aumentam o acesso das crianças à escola de forma coercitiva, mas, por enquanto, se mostram necessárias para garantir apoio popular ao programa.

Os municípios aderem voluntariamente ao PBF e têm a obrigação legal de ofertar os serviços de saúde e educação com qualidade satisfatória, mas não há previsão de punições para os estados e municípios que não ofertem serviços de qualidade (SENNA *et al.*, 2007). Podemos nos questionar, entretanto, sobre qual seria o nível de adesão dos municípios se essas punições estivessem claramente previstas e fossem, de fato, efetivadas. Uma possibilidade é que os municípios mais pobres, justamente aqueles com maior proporção de pessoas precisando do PBF, deixariam de aderir ao programa para evitar as punições.

Outra característica polêmica do PBF é a exigência de renda extremamente baixa para se ter direito ao benefício e a forma como essa renda é verificada. Alguns autores argumentam que não deveria haver nada semelhante a teste de meios e que todas as pessoas, independentemente da renda que já possuísem, deveriam ter direito a uma renda mínima, que seria distribuída universalmente (CASTRO *et al.*, 2009; BUENO, 2012). Para a maior parte da população, entretanto, somente pessoas de renda baixa deveriam receber o benefício. Como, de fato, é isto o que ocorre, resta a crítica dessas pessoas à forma aparentemente nada rigorosa com que o nível de renda é verificado: o próprio interessado declara qual é sua renda.

Entretanto, embora, de fato, a verificação da renda individual seja aparentemente ingênua, as fraudes no programa são mantidas em uma taxa aceitável porque cada município tem uma quota máxima de bolsas a serem distribuídas, calculada a partir de dados do Censo da população e Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílio do IBGE. Cabe ao governo municipal fazer o cadastro de candidatos ao benefício (BUENO, 2012). Portanto, o prefeito e seus aliados podem incluir pessoas com renda acima do estipulado por lei no Cadastro Único,

mas, se houver exagero no número de cadastros indevidos, pessoas com direito legal ao benefício ficarão sem recebê-lo e poderão protestar, o que inibe a ocorrência de distorções.

Nas eleições de 2006, os beneficiários do PBF votaram em Lula em maior proporção do que os não beneficiários (LICIO *et al.*, 2009). Isso, entretanto, não é suficiente para afirmar que os eleitores, beneficiários do Programa Bolsa Família o vejam como um favor a ser retribuído porque aqueles que percebessem o programa como um direito seriam igualmente motivados a votar pela reeleição do presidente que fez o Estado cumprir com sua obrigação. Nos anos seguintes, o apoio popular ao PBF cresceu, sendo atualmente visto de forma positiva pela maior parte dos cidadãos brasileiros (CASTRO *et al.*, 2009) e, nas últimas campanhas eleitorais, foi defendido por todos os partidos com chances de vencer as eleições nacionais. O programa está, portanto, adquirindo *status* de política de Estado, e não mais apenas de uma política de um governo ou de um partido.

Deixamos claro até aqui nosso posicionamento favorável ao PBF e, mais do que isso, nosso apoio a propostas de ampliação da sua abrangência e efetividade. Vimos também que parte dos brasileiros pensa de forma diferente, sendo contrários a aumentos nos valores dos benefícios ou mesmo contrários à existência do programa. Mas o que pensam os próprios beneficiários ou, mais especificamente, as mães das crianças e adolescentes beneficiadas pelo programa? Rêgo e Pinzani, no período de 2006 a 2011, entrevistaram 150 mulheres de cinco estados brasileiros que recebiam o benefício e obtiveram como resultado que 75% delas achavam que o Bolsa Família era um favor do governo ou uma ação de generosidade do presidente Lula (RÊGO; PINZANI, 2013).

Apresentando os dados da pesquisa

Apresentaremos a seguir dados coletados por meio de 371 entrevistas semiestruturadas, realizadas em 2016, em mais de 90 municípios do estado do Ceará, por alunos do Curso de Especialização Educação Pobreza e Desigualdade Social, da Universidade Federal do Ceará. O curso iniciou-se em 2016 e é realizado quase que completamente à distância. Ele está inserido no programa federal de formação continuada de profissionais da educação básica. Seu projeto pedagógico foi construído pela SECADI/MEC e ofertado às Instituições Federais de Ensino Superior que aderiram à dinâmica. Na UFC ele está vinculado ao “Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de profissionais do Magistério da Educação Básica da Universidade Federal do Ceará” – COMFOR (cujo presidente, à época, era o vice-reitor Custódio Almeida). O curso (com 360 horas) tem cinco disciplinas e uma atividade de reflexão – ação que perpassa as quatro últimas disciplinas. Nela os cursistas são levados a ir a campo, pesquisar o funcionamento das famílias, das escolas e dos alunos e refletir sobre o que observaram à luz do que estão aprendendo na parte teórica do Curso. As entrevistas citadas acima foram produzidas durante a atividade de reflexão-ação como uma das tarefas formativas dos cursistas. Solicitamos a estes que, caso aceitassem, nos enviassem o áudio das entrevistas.

Cada aluno deveria entrevistar duas mães (ou responsáveis) de duas crianças ou adolescentes, beneficiários do PBF: uma cumprindo a condicionalidade e a outra em situação de descumprimento. Os entrevistados foram, em sua quase totalidade, mães de crianças e adolescentes beneficiárias do

Programa Bolsa Família (poucas entrevistas foram realizadas com alguém que não era a mãe; neste caso as entrevistadas foram tias, avós ou irmãs mais velhas). Foram feitas perguntas abertas, mas as informações contidas nas respostas serviram para preencher um formulário, gerando, assim, dados analisáveis quantitativamente. Embora a maioria dos entrevistadores não tivesse experiência prévia com pesquisas desse tipo, as informações coletadas nos permitem um melhor conhecimento da realidade e, na seção seguinte, apresentaremos os resultados relacionados a uma das perguntas do roteiro: O Programa Bolsa Família é um favor do governo ou um direito da família?

Algumas características das entrevistadas

Quando queremos compreender quem são as mulheres responsáveis pela gestão da escolaridade dos filhos, nos parece fundamental olhar para a própria escolaridade das respondentes. Agregando os diferentes anos na escola e filtrando por etapas concluídas, nos damos conta de que um terço delas (36,2%) não concluiu os seis anos de escolaridade inicial. Deste primeiro grupo, observamos que 8% dizem não saber ler e escrever e 28,2% têm algum grau de escolaridade entre o primeiro e o quinto ano fundamental.

Aquelas que começaram, mas não completaram a segunda parte do Ensino Fundamental (sexto, sétimo e oitavo ano) representam 20% da amostra. As que concluíram o nono ano são 14%. Lembramos que 7,2% entraram no Ensino Médio, sem tê-lo concluído. Um quinto destas mulheres (22,1% da amostra) finalizou o Ensino Médio (delas, 2% chegaram a iniciar um curso superior – no entanto a entrevista não informava se o curso fora concluído).

Tabela 1 – Frequência e Porcentagens da Escolaridade (em anos) das Entrevistadas

Escolaridade		Frequência	Porcentagem
Sem escolaridade	1	28	8,05
		20	5,75
Ensino Fundamental	2	5	1,44
	3	18	5,17
	4	18	5,17
	5	37	10,63
	6	34	9,77
	7	20	5,75
	8	17	4,88
	9	49	14,08
	Ensino Médio	1	14
2		11	3,16
3		70	20,11
Superior		7	2,01
Total		371	100,00

A taxa de não resposta à escolarização da entrevistada foi de 6,2%, que tanto foi construída pela recusa da entrevistada em informá-la, quanto pelo resultado do entrevistador, ao não ter realizado a pergunta. No entanto, este número tende a crescer na medida em que a entrevistada fala de outros membros de sua família e, em particular, dos homens do grupo: assim temos 39,6% de não respostas sobre a escolaridade do pai das crianças e adolescentes; 59,8% de não resposta para a mãe da entrevistada; 62,8% para seu pai; 84,1% de ausência de informação para a mãe do pai de seus filhos; e 83,8% para o pai do pai.

Em relação àquelas que responderam sobre a alfabetização de seus familiares, o fenômeno é curiosamente semelhante:

o pai de seus filhos aparece como sem escolaridade em 14,5% dos casos (quase o dobro das mães, que representam 8%); sua própria mãe em 69,1% é apontada como sem instrução; seu pai em 73,9% dos casos; a mãe do pai de seus filhos encontra-se nesta situação em 83% e o pai do pai de seus filhos em 83,3% dos casos. Refletindo sobre as não respostas e a taxa de ausência de instrução dos familiares consanguíneos e afins, chegamos a duas hipóteses que suscitam informações que coletaremos em pesquisas posteriores: a) na medida em que se afastam do núcleo consanguíneo e falam dos parentes por afinidade, a quantidade de informação decresce, o que pode ser um indicador da “densidade das relações sociais” (para falar como Durkheim) destas famílias; b) para além da ausência de informação, nos pareceu relevante que quanto maior a distância da informante sobre a pessoa em questão é maior o grau de analfabetismo imputado à pessoa (os dados deixando de variar entre o pai e a mãe do pai das crianças e adolescentes); pareceu-nos que o desconhecimento das informações sobre a família é redobrado por uma tentativa (mais ou menos consciente) de desclassificação dos parentes por aliança – atestada na afirmação de que “ele é analfabeto”, ou “ele tem pouco estudo” –, o que nos pareceu mais um indicador da “fraca densidade das relações” com os parentes do lado do pai.

Damo-nos conta também de que pouco menos da metade destas mulheres realiza alguma atividade remunerada (45,8%), ou seja, a renda advinda do PBF completa aquela que elas mesmas aportam ao total de rendimentos da família.

Para além disso, raramente nos foi informado que a renda é incrementada pelo trabalho de um filho menor de idade (22 menores trabalham, o que representa 5,9% do total da amostra que respondeu a esta questão).

Tabela 2 – Você exerce alguma atividade remunerada?

	Frequência	Porcentagem
Não	192	54,2
Sim	162	45,8
Total	371	100,0

Tabela 3 – Há menor de idade trabalhando?

Há menor de idade trabalhando?	Frequência	Porcentagem
Não	349	94,1
Sim	22	5,9
Total	371	100,0

Programa Bolsa Família: favor ou direito?

Em contraste com os resultados obtidos por Rêgo e Pinzani (2013), na pesquisa que fizemos com beneficiários do PBF no Ceará, a grande maioria dos entrevistados afirma que o “bolsa família é um direito” (“Eu acho que é um direito da família ter uma ajuda. O direito que a gente tem.”). Devemos, entretanto, atentar para o fato de que Rêgo e Pinzani evitavam mencionar a palavra “direito”, enquanto a nossa pergunta já incluía esse termo, ou seja, eles obtiveram uma resposta espontânea enquanto a nossa foi estimulada (“O Programa Bolsa Família é um favor do governo?” ou “O Programa Bolsa Família é um direito da família?”). Algumas das respondentes da pesquisa no Ceará, no entanto apontam o Programa “como um favor” (“Bom, eu acho que é um favor do governo, porque a gente recebe o Bolsa Família sem esforço nenhum.”).

Tabela 4 – O PBF é um direito da sua família?

	Frequência	Porcentagem
Não	53	15,7
Sim	284	84,3
Total	371	100,00

Como visto na tabela anterior, 84,3% dos beneficiários concordam que o PBF é um direito da família. Para muitos o Programa está vinculado aos impostos pagos pelo contribuinte e a uma necessidade dos beneficiários que precisa ser assumida pelo Estado brasileiro.

- É um direito da família. É um direito por que assim, todos nós já temos os impostos que paga e eu acho que principalmente as famílias mais carentes precisa desse programa. É um direito (Um filho; sete pessoas em casa).

Ressaltamos, no entanto, que 15,7% dos que recebem este benefício não o consideram como uma obrigação do Estado. Em relação ao benefício visto como favor, os números não são muito diferentes, apesar de localizarmos algumas discrepâncias. A esta questão, as respostas negativas (não é um favor) aparecem em 78,7% dos casos e seu contrário em 21,3% das vezes.

Tabela 5 – O Programa Bolsa Família é um favor do governo?

	Frequência	Porcentagem
Não	266	78,7
Sim	72	21,3
Total	371	100,0

Em termos absolutos, temos 72 pessoas dizendo que concordam que o PBF “é um favor” contra 53 respondentes dizendo que ele “não é um direito”. Não existe uma justaposição exata das duas respostas. Algumas pessoas dizem que o PBF é as duas coisas:

Por que a gente já é um povo trabalhador. E às vezes, a gente não tem um trabalho. É uma ajuda e um direito da gente, cidadão. Porque é uma forma da gente ter um chão pra se apoiar (Dois filhos; trabalha; segundo ano do Ensino Médio).

Como podemos ler na tabela 06, existe uma sobreposição de sentidos em duas situações: a) quando as pessoas discordam da ideia que o Programa seja um favor e ao mesmo tempo concordam que ele é um direito (264 respostas); b) quando concordam que ele é um favor e discordam que ele seja um direito (50 respostas). Parece-nos interessante ressaltar que 20 pessoas dizem que o programa é um direito, mas também que ele é um favor; e duas dizem que ele não é nem um direito, nem um favor. Na sequência, estas 22 pessoas aparecerão, seja reforçando a ideia de “favor”, seja de “direito”, quando cruzadas com outras variáveis.

Tabela 6 – O PBF é um favor do governo?
X O PBF é um direito da sua família?

		O Programa Bolsa Família é um favor do governo?		
		Não	Sim	Total
O Programa Bolsa Família é um direito da sua família?	Não	2	264	266
	Sim	50	20	70
	Total	52	284	336

Nossa investigação gira em torno destas representações sociais dos beneficiários do Estado brasileiro acerca deste Programa. Existem outros fatos sociais que ajudem nossa compreensão destas opiniões? Porque elas são diferentes?

Fragilidade social e percepção da cidadania

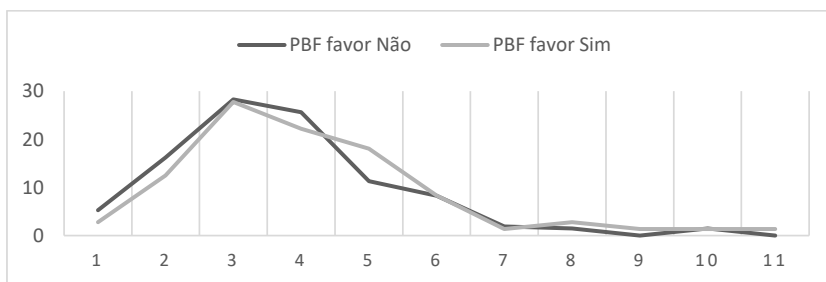
O conjunto de variáveis testadas aponta em sua grande maioria para uma relação entre, de um lado situações de fragilidade econômica e social e, de outro, a não percepção do PBF como um direito. Com toda certeza, todas as pessoas entrevistadas encontram-se em situação de pobreza ou extrema pobreza – de um ponto de vista puramente econômico. No entanto, encontramos entre elas pessoas com maiores dificuldades do que outras, sobretudo quando olhamos para o “número de filhos”, “o número de cômodos”, a “existência de doentes” e questões ligadas ao trabalho de membros da família.

Quantidade de moradores na casa

Quanto maior é o número de pessoas vivendo em uma casa, maior é a tendência das respondentes em dizer que o PBF é “um favor”.

Podemos notar que a tendência a dizer que o PBF “não é um favor” é maior proporcionalmente àqueles que dizem o contrário, nos lares onde moram até quatro pessoas. A partir do quinto morador, as entrevistadas são mais numerosas a indicar o Programa como um “favor” recebido e não o inverso.

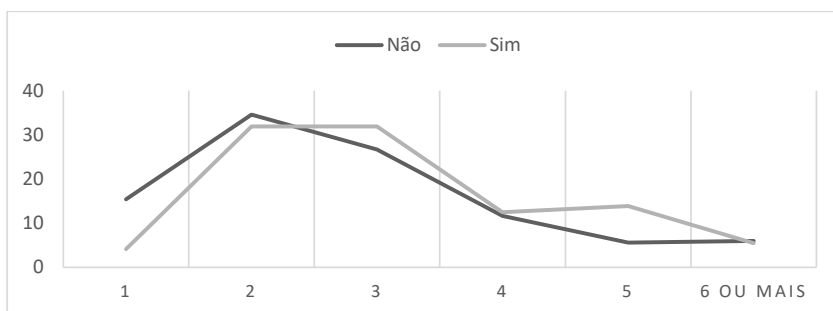
Gráfico 1 – Bolsa Família é favor X Número de moradores na casa



Quantidade de filhos

A dinâmica das opiniões se mantém também quando tratamos dos filhos da família, pois as mães que têm mais filhos também têm tendência a considerar o PBF como um favor, em detrimento daquelas responsáveis por famílias menos numerosas.

Gráfico 2 – Bolsa Família é favor X Número de filhos



A linha de corte que passa entre a percepção do programa como “um favor” se dá em nossa amostra a partir do terceiro filho. Nas entrevistas, não foi rara a fala de mulheres invocando o “direito”, senão dela, pelo menos dos filhos dela, sendo esta opinião ainda mais forte entre as que têm até três filhos.

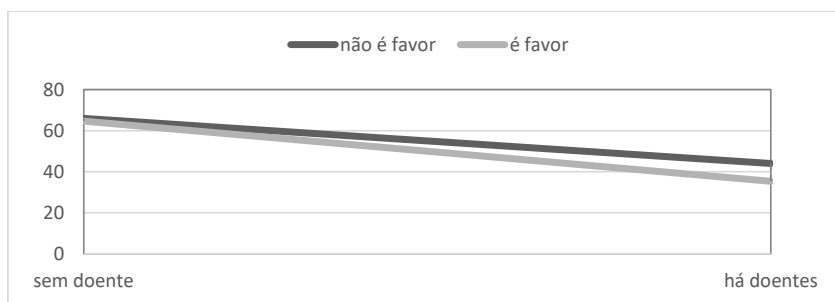
- Eu acho que, eu vou falar com essas palavras. Eu não tenho muita certeza, eu acho que a palavra certa seja uma obrigação para as crianças. Um dever para ajudar as crianças carentes. Essa palavra chega a ser até feia, favor. Eu acho que é uma obrigação para a criança (Dois filhos; quatro pessoas em casa; não estudou).

Daí em diante a tendência das curvas mostra que famílias com quatro filhos ou mais, estão mais susceptíveis a perceber o benefício do Estado como “um favor” e não como uma ação para reforçar a inclusão social e a cidadania.

Existência de doentes em casa

As famílias com o encargo de cuidar de um doente também não são muito mais numerosas a dizer que o Programa “é um favor”. Como podemos observar no gráfico abaixo, as duas linhas variam muito pouco (uma em relação à outra), com apenas uma leve variação, associada aos doentes e sua correlação com o favor.

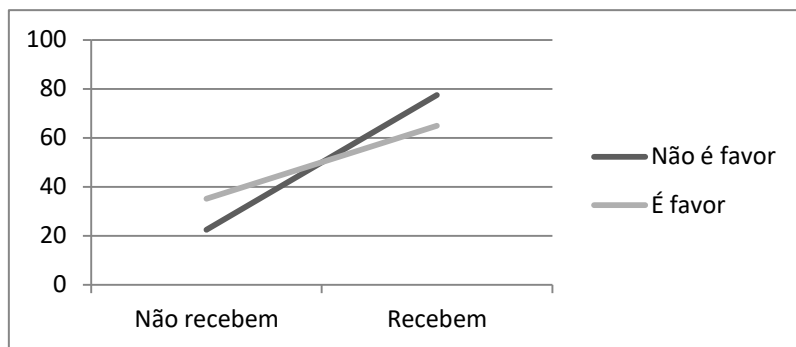
Gráfico 3 – Bolsa Família é favor X Doentes em casa



No entanto, esta relação entre a presença do doente e a não representação do PBF como um favor aparece quando

levamos em conta não mais a existência de doentes no lar, mas o fato de este doente estar ou não recebendo um tratamento adequado.

Gráfico 4 – Bolsa Família é favor X Doentes tratados



Quando o doente não recebe o tratamento de que necessita, as respondentes são mais numerosas a apresentarem o benefício recebido como um favor, com uma clara inversão da situação quando o doente tem o tratamento necessário. Dentre as muitas fragilidades apresentadas por estas famílias, para além da questão da renda *per capita*, encontramos, na presença de doentes não tratados, um dos maiores indicadores da disposição a perceber o PBF como um favor.

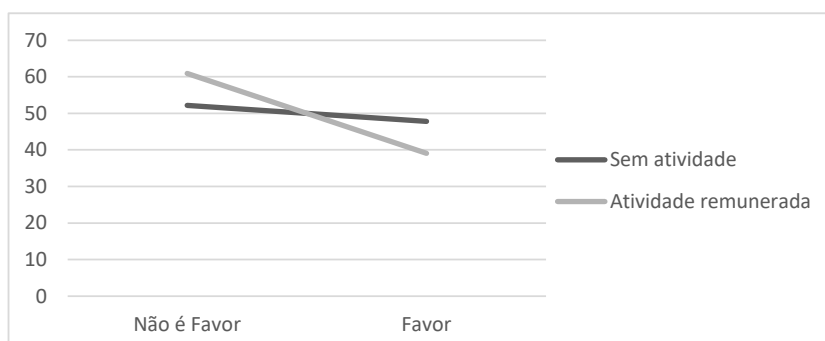
Trabalho da mãe

As mães que aportam algum rendimento ao domicílio tendem também a ser mais numerosas (que aquelas que não o fazem) a terem uma representação do benefício como um direito e são mais numerosas a indicarem que o Programa não é um favor.

Tabela 7 – BF é favor X Você exerce alguma atividade remunerada?

BF é favor	Não é Favor	Favor	Total
Sem Atividade	133 52,2%	122 47,8%	255 78,7%
Atividade Remunerada	42 60,9%	27 39,1%	69 21,3%
Total	175	149	324

Gráfico 5 – Bolsa Família é favor X Trabalho da mãe



O gráfico acima mostra uma clara inversão de tendência entre mulheres que colaboram com seu trabalho para o sustento da família e a percepção de que o PBF não é um favor. Elas são 47,8% das sem atividade remunerada a considerar o benefício como “um favor” contra apenas 39,1% com esta opinião, entre aquelas que têm uma atividade remunerada.

Filhos que trabalham

Como dissemos, apenas 22 menores trabalham. Eles estão distribuídos em 19 famílias (ou seja, algumas delas têm mais de um menor trabalhando). Não encontramos uma variação

importante entre as que têm filhos menores trabalhando e as que não têm (5,3% acham que “não é um favor”, contra 6,9% que acham que “é um favor”, entre as que têm filhos menores trabalhando). A associação do benefício a um favor parece não ser alterada significativamente pela entrada precoce do filho no mercado de trabalho.

Tabela 8 – Menor de idade trabalhando X
O Bolsa Família é um favor do governo?

		Não		Sim		Total	
O Bolsa Família é um favor do governo	Não	2	94,7%	264	5,3%	266	100%
	Sim	50	93,1%	20	6,9%	70	100%
	Total	52	94,4	284	5,6%	336	100%

Isto talvez esteja associado a uma imagem ambígua que o trabalho dos menores tem nas classes populares, haja vista que ele tanto é frequentemente denunciado como algo a ser evitado (tanto pelos serviços sociais como pelos conselhos tutelares), quanto como uma atividade “formadora do caráter” e “protetora dos bons costumes”. Além do que, em situação de grande pobreza, como no caso estudado, o trabalho de algum membro do grupo, nos parece, tende a ser interpretado pelos esquemas de percepção como algo positivo.

Mulheres que vivem maritalmente

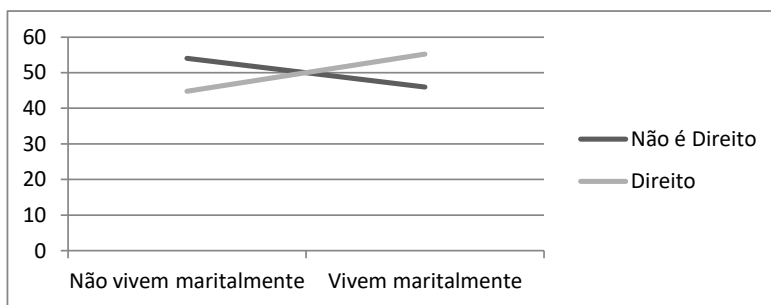
Entre as 311 beneficiárias que responderam a esta questão, encontramos 167 que dizem ter um companheiro, contra 144 que criam os filhos sem a presença de um parceiro. Este dado fica mais interessante quando nos debruçamos sobre a percepção que elas têm de “direito” (aqui a relação aparece mais fortemente com a variável “direito”).

Tabela 9 – Presença de companheiro X Percepção do Bolsa Família é direito

		Presença de companheiro				Total	
		Não		Sim			
O Bolsa Família é um direito da família?	Não	27	54,0%	23	46,0%	50	16,1%
	Sim	117	44,8%	144	55,2%	261	83,9%
	Total	144	94,4	167	5,6%	311	100%

As que vivem maritalmente são mais numerosas a perceber o PBF como um direito (55,2%) quando comparadas com aquelas que vivem em lares monoparentais (46%). Podemos perceber a inversão de posições a respeito da temática no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Presença de companheiro X Bolsa Família é direito



Estamos interpretando estes dados como um indicador de que a presença de um companheiro certamente influencia a percepção de favor e direito. Mulheres que podem contar com um companheiro dispõem de ajudas pelo menos pontuais. A fala desta senhora nos parece emblemática desta situação:

- A dificuldade é só eu não tá muito presente, porque eu trabalho o dia todo e só é eu e eles, eu não tenho marido. Então, eu vou ter que ser o pai e a mãe, a

dificuldade é essa, porque eu não tô tão presente
(Quatro filhos; não trabalha; quinto ano).

Para além disto, em uma sociedade patriarcal como a nossa, viver com um homem, certamente é um capital simbólico que ajuda na percepção subjetiva de se estar “conforme”. Nossa interpretação deste fenômeno é a de que a ausência de um companheiro, com quem se viva maritalmente, pode ser subjetivamente vivida como uma “carência” suplementar entre tantas outras acumuladas por estas famílias.

O universo do letramento

Nossa interpretação dos dados aponta também para o envolvimento das mães no campo escolar, em suas diferentes posições, bem como a quantidade de capital escolar de que dispõem estas mulheres para participar desta dinâmica. Pareceu-nos também relevante para a compreensão do fenômeno levar em conta a percepção que estas mulheres têm do desempenho de seus filhos.

O capital escolar das entrevistadas

Para objetivar a quantidade deste capital específico, usamos como indicador os anos de escolaridade atingidos. A relação com a percepção do PBF como direito está variando quase que diretamente em função dos anos de estudo. Os sujeitos que dizem não “saber ler” são quase o dobro a não perceber o Programa como “um direito” (0 ano = 11,3%)⁵, quando comparados

⁵ 0= sem instrução formal; 1f = primeiro ano do fundamental; 2f = segundo ano do fundamental; 3f = terceiro ano do fundamental; 4f = quarto ano do

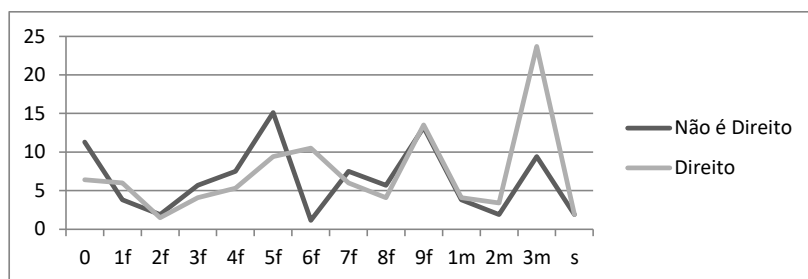
àqueles que dizem o inverso (0 ano = 6,4%). No polo oposto, entre os que concluíram o Ensino Médio, a percepção segue a mesma dinâmica, haja vista que os que percebem o benefício como não sendo “um direito” (3m = 9,4%) representam, proporcionalmente, menos da metade daqueles que o consideram “um direito” (3m = 23,7%).

Tabela 10 – Escolaridade da mãe X Bolsa Família é direito

BF é direito	Nível de Escolaridade													Total	
	0	1f	2f	3f	4f	5f	6f	7f	8f	9f	1m	2m	3m		s
Não	6	2	1	3	4	8	6	4	3	7	2	1	5	1	53
	11,3%	3,8%	1,9%	5,7%	7,5%	15,1%	11,3%	7,5%	5,7%	13,2%	3,8%	1,9%	9,4%	1,9%	16,6%
Sim	17	16	4	11	14	25	28	16	11	36	11	9	63	5	266
	6,4%	6,0%	1,5%	4,1%	5,3%	9,4%	10,5%	6,0%	4,1%	13,5%	4,1%	3,4%	23,7%	1,9%	83,4%
Total	18	5	14	18	33	34	20	14	43	13	10	68	6	319	

Quando olhamos graficamente para os dados, fica bastante evidente a inversão de direção operada na percepção do “direito” a receber o benefício.

Gráfico 7 – Escolaridade da mãe X Bolsa Família é direito



fundamental; 5f = quinto ano do fundamental; 6f = sexto ano do fundamental; 7f = sétimo ano do fundamental; 8f = oitavo ano do fundamental; 9f = nono ano do fundamental; 1m = primeiro ano do ensino médio; 2m = segundo ano do ensino médio; 3m = terceiro ano do ensino médio; s = começou o ensino superior.

Mesmo que encontremos as duas opiniões em todas as situações de escolaridade, podemos notar que a proporção é alterada. O ponto de inflexão das percepções parece ser a conclusão do Ensino Fundamental (9f).

Até a série anterior, o benefício não é majoritariamente percebido como “um direito”, enquanto que do nono ano em diante a tendência se inverte e passamos a observar que as entrevistadas mudam, na maioria dos casos, e começam a se perceber como tendo direito a participar do Programa.

Investimento na vida escolar dos filhos

Outra variável que nos pareceu interessante foi o envolvimento na vida escolar dos filhos. Mulheres que têm mais participação no acompanhamento das tarefas estão mais propensas a perceber o PBF como “um direito” (64,3%) do que aquelas que não seguem as tarefas (50%).

Tabela 11 – Ajuda nas tarefas dos filhos
X O Bolsa Família é um favor

		Você ajuda nas tarefas dos seus filhos?				Total	
		Não		Sim			
O Bolsa Família é um favor do governo?	Não	25	50,0%	25	50,0%	50	16,0%
	Sim	94	35,7%	169	64,3%	263	84,0%
Total		119		194		313	

Os depoimentos apresentados a seguir não falam de favor ou direito e sim da capacidade autodeclarada para ajudar os filhos nas tarefas. Elas foram escolhidas entre beneficiárias que responderam monossilabicamente à questão “direito/favor”,

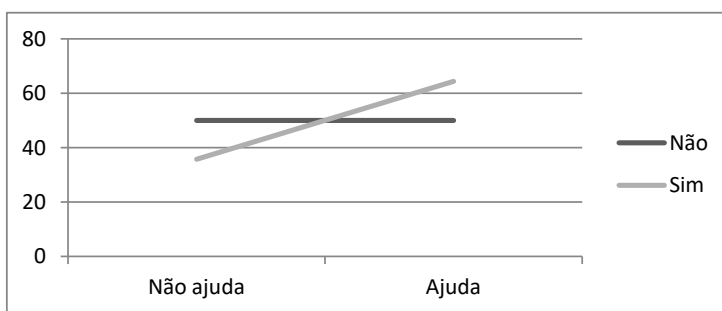
mas que, no entanto, produziram um discurso sobre seu envolvimento na instrução doméstica:

- Não, a gente não tem dificuldade não. A gente acompanha normal, tem capacidade para acompanhar eles (PBF é um direito).

- Essa questão eu me sinto muito mal meio que impotente, porque eu não sei e às vezes, acontece do meu filho me perguntar alguma coisa e eu não sei responder. Porque ele me pergunta às vezes: aí ele faz a pergunta assim, “mãe quanto é tantas vezes tanto”, aí eu digo “Fulano você vai na tabuada que eu te dei e você vê lá ou então você pergunta a sua professora, porque você sabe que eu não sei. Eu queria muito dizer pra você, mas eu não sei”. Aí ele diz “eu me esqueci que você não estudou mãe” (PBF é um favor).

Podemos perceber uma clara inversão de tendência no gráfico abaixo, mostrando a mudança de direção das respostas dadas sobre o direito a ter o benefício.

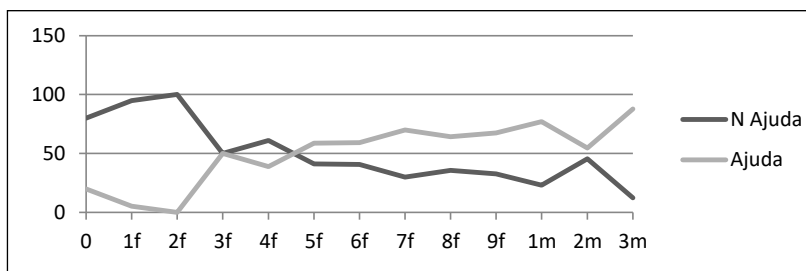
Gráfico 8a – Ajuda nas tarefas dos filhos
X O Bolsa Família é um favor



Vale ressaltar que mulheres que foram além dos quatro primeiros anos de estudo têm maior probabilidade de ajudar seus filhos nas tarefas escolares. Novamente temos claramente

um ponto de curvatura das tendências, que no caso preciso do Ceará, é o quinto ano.

Gráfico 08b – Ajuda nas tarefas dos filhos
X O Bolsa Família é um favor



As mães que menos ajudam são aquelas com menor grau de instrução. Não o fazem pelas dificuldades da vida e, sobretudo, por disporem de um baixo capital escolar. As diferenças de opinião e de escolaridade que representam esta dinâmica podem ser vistas nos depoimentos abaixo:

- *Eu sofro com isso, também, né? Porque, eu não sei ensinar as tarefinhas dele, né? Às vezes ele diz assim “Mãe mas e isso assim” e eu digo “pergunte a seu pai”, às vezes ele sabe, às vezes ele também não sabe e por isso fica. Às vezes, eu peço a minha irmã pra ensinar. Mas às vezes eu não sei, né? Eu não vou mentir, eu não sei (PBF é um favor; segundo ano do fundamental).*

- *Eu não tenho queixa nem dela [da filha] e nem dos professores. Sempre eu chego pros professores e pergunto no que é que ela tá com dificuldade, se ela tá fazendo algum serviço certo lá na escola, se ela tá tendo dificuldade em alguma tarefa. Por que aqui em casa eu posso ajudar, né? (PBF é um direito; ensino fundamental completo).*

Se o investimento de tempo em ajudar nas tarefas dos filhos aparece, de forma dominante, em nossos dados quando a mãe tem pelo menos cinco anos de frequência à escola (como já foi dito), apenas no nono ano de escolaridade é que a noção do PBF como direito passa a ser majoritariamente percebida.

O conhecimento da escola e de seu funcionamento

A educação certamente é uma matriz de percepção do mundo e dos direitos que se tem neste mundo, como nossos dados parecem indicar. O investimento na educação dos filhos também está correlacionado com a percepção destes direitos, haja vista que mulheres com maior participação nas tarefas dos filhos são mais numerosas a se dizerem com direito a receber o PBF.

No entanto, este investimento (e a percepção do Programa como um direito), ou sua ausência, não parece ter um impacto na representação do PBF como favor. Assim, saber do “desempenho escolar dos filhos”, “conhecer a frequência escolar do filho” ou “conhecer a diretora” da escola, não apresentaram correlação com a percepção do PBF como direito ou favor.

Tabela 12 – Filhos com bom desempenho na escola X O Bolsa Família é um direito

		Seus filhos estão com bom desempenho na escola?					
		Não		Sim		Total	
O Bolsa Família é um direito?	Não	7	14,9%	40	85,1%	47	15,4%
	Sim	42	16,3%	216	83,7%	258	84,6%
	Total	49		256		305	

Gráfico 9 – Filhos com bom desempenho na escola
X O Bolsa Família é um direito?

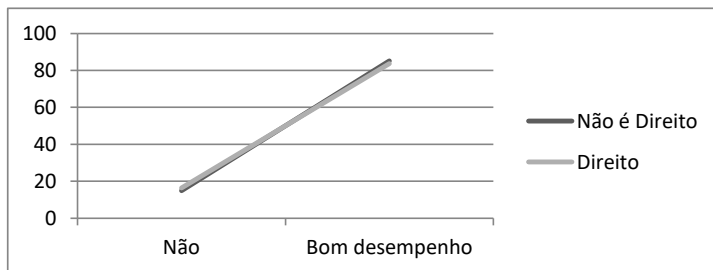


Tabela 13 – Filhos com frequência adequada
X O Bolsa Família é um direito

		Seus filhos estão com frequência adequada na escola?					
		Não		Sim		Total	
O Bolsa Família é um direito?	Não	13	26,0%	37	74,0%	50	16,1%
	Sim	72	27,6%	189	72,4%	261	83,9%
	Total	85		226		311	

Gráfico 10 – Filhos com frequência adequada
X O Bolsa Família é um direito

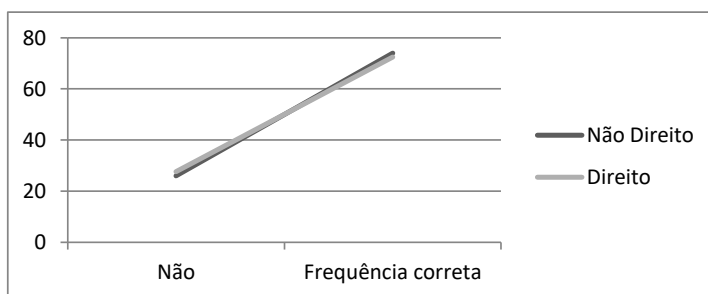
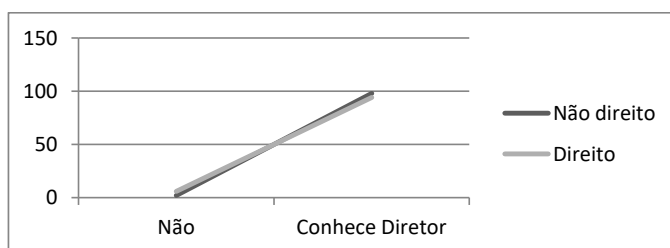


Tabela 14 – Conhece a diretora da escola
X O Bolsa Família é um direito

		Você conhece a diretora da escola?					
		Não		Sim		Total	
O Bolsa Família é um direito?	Não	1	2,0%	49	98,0%	50	15,9%
	Sim	16	6,0%	249	94,0%	265	84,1%
Total		17		298		315	

Gráfico 11 – Conhece a diretora da escola
X O Bolsa Família é um direito



Podemos observar que praticamente não há alteração nos gráficos apresentados, haja vista uma quase sobreposição das linhas que mensuram a opinião sobre direitos e aquelas que falam sobre os aspectos do universo escolar de que temos informação.

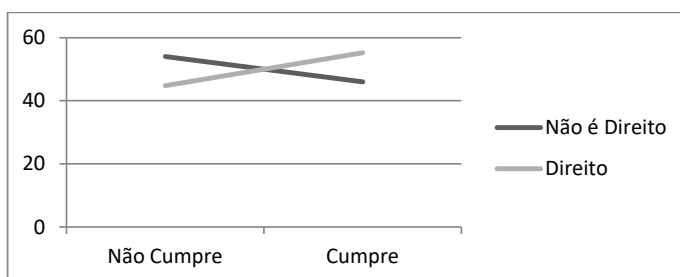
Precisamos dizer, no entanto, que uma variável tem um impacto importante na percepção de direitos e favores: o fato de a família cumprir ou não a condicionalidade da frequência escolar esperada pelo Programa.

Tabela 15 – Cumpre a condicionalidade
X O Bolsa Família é um direito

		Cumpre a condicionalidade?					
		Não		Sim		Total	
O Bolsa Família é um direito?	Não	27	54,0%	23	46,0%	50	100,0%
	Sim	117	44,8%	144	55,2%	261	100,0%
	Total	114	46,3%	167	53,7%	311	100,0%

As famílias que cumprem as condicionalidades são 55,2% a dizer que o PBF é um direito, contra 46% que não cumprem.

Gráfico 12 – Cumpre a condicionalidade
X O Bolsa Família é um direito



Existe uma inversão clara das linhas que descrevem aqueles que cumprem ou não as condicionalidades do Programa, em relação à percepção de seus direitos.

Note-se que este par de oposições (“cumpre”/“não cumpre”) depende de uma avaliação externa à família: aqui os responsáveis pela classificação são os professores e a escola. Nos casos anteriores, a subjetividade das mães tinha uma maior margem de manobra: se pode sempre dizer que o “desempenho” ou a “frequência” dos filhos estão corretos, mesmo quando não é o caso.

A variável objetiva nos pareceu aqui mais interessante para mensurar esta percepção, haja vista que de certa forma ela recobre tanto o investimento das mães na educação de seus filhos, quanto o empenho prático de fazê-los frequentar a escola segundo as regras do PBF.

Percepções do Programa Bolsa Família

Trataremos na sequência de algumas percepções das beneficiárias sobre o próprio Programa. Ao final deste assunto voltaremos a mostrar como informações e percepções sobre o PBF estão entrelaçadas com a compreensão que este público tem de direito e favor.

O direito ao PBF não acerta o alvo

Quando perguntadas sobre o Programa, como já mostramos, a grande maioria das beneficiárias afirma que ele é um direito (84,3% concordam com isto). No entanto, a maior parte das entrevistadas afirma conhecer pessoas que “não deveriam receber” o benefício. Mesmo que grande parte delas se ressinta com afirmações de que elas não têm direito ao subsídio, este mesmo raciocínio é aplicado a terceiros que se beneficiam do Programa. É preciso esclarecer que elas não estão afirmando que outros “não merecem” o benefício, e sim que conhecem alguns que recebem e “não deveriam receber”. A tabela seguinte é bastante reveladora das opiniões.

Tabela 16 – Acha que existem beneficiários que não deveriam receber?

Acha que existem beneficiários que não deveriam receber?		
	Frequência	Porcentagem
Não	23	6,53
Sim	329	93,47
Total	371	100,00

Assim, 93,4% das entrevistadas afirmam conhecer pessoas que não se encaixam no perfil do público-alvo. Estas senhoras falam sobre o tema:

- Tem, porque eu conheço muita gente que recebe, que tem mercantil que tem loja e recebe. É, é errado, é para receber pessoas que não tem nada, que não recebem salário, e nenhum benefício. Isso aí é pra quem tem dar pra quem não tem. E tem gente que tem e quer é mais (Beneficiária).

- Há pessoa que tem o emprego, que ganha mais de mil reais, tem mercado, tem moto, tem carro, tem casa própria, vive com o dinheiro para luxar e tudo; acho que não merecem mesmo não. O BF é para as pessoas pobres que tem necessidade. Necessidade de uma chinel, necessidade de uma roupa. Às vezes não tem para dar ao filho, isso é necessidade. Mas as pessoas que têm e vivem luxando, andado de carro... Acho que deveriam receber mesmo não, por que isso é para os pobres (Beneficiária).

O caso inverso também agrega muita concordância, haja vista que as entrevistadas são quase unânimes – são 98,5% – a afirmar que conhecem pessoas que não recebem o benefício e que, segundo elas, “deveriam receber”.

Tabela 17 – Acha que existem pessoas que merecem e não recebem o benefício?

Acha que existem pessoas que merecem e não recebem o benefício?		
	Frequência	Porcentagem
Não	5	1,44
Sim	342	98,56
Total	371	100,00

Na grande maioria dos casos, o “direito” do cidadão a receber parte do que ele pagou em impostos é concretizado através da inclusão da população no Programa. Ou seja, as entrevistadas estão dizendo que a maior parte dos que precisam do benefício o recebem. No entanto, quase todas conhecem alguém que deveria receber o benefício e por alguma razão não está conseguindo. A situação de direito não recebido é uma exceção, mas ela existe. Chamamos atenção para o fato de que a segunda pergunta tem uma adesão ainda maior do que a primeira: pagar quem não precisa sensibiliza as pessoas, mas, não pagar quem necessita parece ser mais digno de denúncia.

- Com certeza, tem muita gente que precisa. Agora não sei os critérios. Mas precisa e não recebe! (Beneficiária).

- Só as pessoas que já têm condições que não precisam receber. Mas tem muita gente por aí que é muito carente e não recebe (Beneficiária).

- Acho. Acho sim. Porque tem pessoas que a gente vê que necessita; eu conheço, não é coisas que eu veja dizer. Eu conheço pessoas que estão precisando, que necessitam desse ganho e não tem (Beneficiária).

No que diz respeito à forma como o benefício é pago, ou seja, em dinheiro, 97,6% das respondentes a consideraram uma boa prática.

Tabela 18 – É bom o benefício ser pago em dinheiro?

É bom o benefício ser pago em dinheiro?		
	Frequência	Porcentagem
Não	8	2,32
Sim	337	97,68
Total	371	100,00

Temos abaixo exemplos de como as entrevistadas se expressaram sobre o tema:

- *Eu acho bom e correto, porque a gente que recebe é quem sabe a necessidade. Né? Que a gente tá precisando e o que deve ser comprado com aquele dinheiro (Beneficiária).*

- *Em dinheiro eu acho melhor do que se fosse mercadoria. Porque o dinheiro você sabe o que que você quer comprar. E se fosse na mercadoria, que era só a mercadoria, porque no dinheiro você precisa comprar um remédio, precisa comprar uma coisa. E na mercadoria não tinha como você comprar. No dinheiro eu acho melhor (Beneficiária).*

Votos e moral familiar

No que diz respeito ao voto, aqui também a grande maioria se posiciona e diz não haver vínculo entre a preferência eleitoral e o recebimento do PBF.

Tabela 19 – O Bolsa Família influenciou no seu voto?

O Bolsa Família influenciou no seu voto?		
	Frequência	Porcentagem Válida
Não	305	92,70
Sim	24	7,29
Total	371	100,00

O voto aparece como uma obrigação do cidadão. Ele não aparece no discurso da maioria das entrevistadas como uma troca de favores, ou seja, não é enunciado como uma consequência do PBF. Vejamos estes dois trechos de entrevistas:

- Não. No meu momento de votar, eu voto de coração aberto e pra quem merece, né? Porque nem dinheiro me compra, e nem favor (Beneficiária).

- Não. Toda vida eu votei. Aí não tem negócio de Bolsa Família não, aí já é obrigação do brasileiro votar. Aí é obrigação nossa (Beneficiária).

Observamos que 92,7% das que responderam a esta questão não vinculam seu voto ao Programa, ou pelo menos, não lhes parece que o voto em tal ou tal outro candidato esteja vinculado ao benefício. Este dado fica mais interessante ainda quando nos damos conta de que um terço (32,3%) delas não respondeu corretamente sobre a origem do benefício.

Tabela 20 – Respondeu corretamente sobre quem paga o benefício?

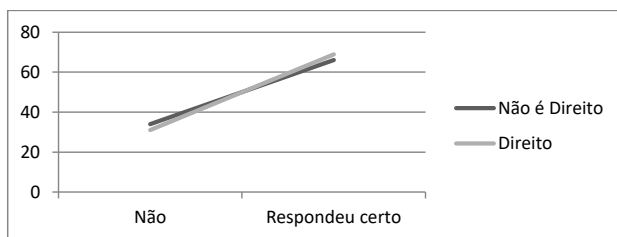
Respondeu corretamente sobre quem paga o benefício?		
	Frequência	Porcentagem
Não	109	32,3
Sim	228	67,7
Total	337	100

Podemos nos perguntar se aquelas que sabem a resposta correta estão mais propensas a achar que o Programa é “um direito”? Pensamos que não. Quando cruzamos as duas variáveis (“responder corretamente” sobre a fonte pagadora e se o “Bolsa Família é um direito”), notamos que praticamente não há influência de uma variável sobre a outra. Senão vejamos: entre as que responderam que o PBF “não é um direito”, 66% acertaram a fonte pagadora; já entre as que acham que o PBF “é um direito”, 68,9% também acertaram a resposta sobre a fonte do benefício. Virtualmente, em torno de dois terços do grupo que acha que o PBF é um direito e dois terços dos que não o consideram como um direito, conhecem a fonte pagadora. Conhecer quem paga não é suficiente para mudar a percepção do Programa como um direito ou um favor.

Tabela 21 – Respondeu corretamente sobre quem paga X Bolsa Família é direito?

		Respondeu corretamente sobre quem paga o benefício?				Total	
		Não		Sim			
O Bolsa Família é um direito?	Não	17	34,0%	33	66,0%	50	100,0%
	Sim	83	31,1%	184	68,9%	267	100,0%
	Total	100	31,5%	217	68,5%	317	100,0%

Gráfico 13 – Respondeu corretamente sobre quem paga X Bolsa Família é direito?



O gráfico acima indica que existe uma quase sobreposição de opiniões acerca do direito a receber o benefício, independentemente de a pessoa conhecer ou não sua fonte pagadora.

Um tópico que nos pareceu interessante e que parece ser correlato da percepção do Programa como um direito é o nível em que a mãe chama para si a responsabilidade de instruir os filhos sobre algumas questões morais. Assim, parte destas mulheres considera que a educação dos filhos sobre “sexo”, “droga” e “religião” deve exclusivamente ser “da família”. Elas podiam ainda, considerando as opções postas na entrevista, responder que a tarefa educativa destas questões seria “dividida com a escola” ou que a função formativa competia unicamente à “escola”.

Criamos um índice que dá conta daquelas respostas que apontam exclusivamente para essas questões morais e o relacionamos com duas possibilidades: quando a família acha ser a única responsável pela educação; quando acha que a educação é tarefa ou apenas da escola ou das duas instituições.

Tabela 22 – Acha que apenas a família deve tratar de assuntos morais?

	Frequência	Porcentagem
Não	208	71,7
Sim	82	28,3
Total	208	71,7

Como se pode perceber, apenas 28,3% das mães querem ser responsáveis únicas pela transmissão destes valores, contra 71,7% que aceitam dividir a tarefa com a escola ou transferem totalmente a função para a escola.

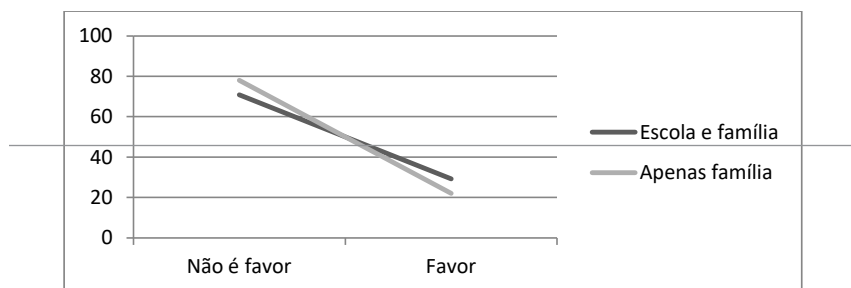
Quando cruzamos esta informação com a percepção do PBF como um direito, nos damos conta de que não existe uma

diferença de percepção entre as que são exclusivistas na educação relativas a assuntos morais, quando comparadas com as que dividem ou se excluem do processo. Por outro lado, quando a respondente diz que o PBF é “um favor”, encontramos uma variação nas tomadas de posição.

Tabela 23 – Apenas a família deve assuntos morais X O Bolsa Família é favor

		Grau em que acha que apenas a família deve tratar de assuntos morais?					
		Não		Sim		Total	
O Bolsa Família é um favor?	Não	153	70,8%	63	29,2%	216	78,5%
	Sim	46	78,0%	13	22,0%	59	21,5%
	Total	199		76		275	

Gráfico 14 – Apenas a família deve tratar de assuntos morais X O Bolsa Família é favor



Assim, mães que apontam a família como única responsável pela educação de seus filhos, no que diz respeito a aspectos morais, estão um pouco menos propensas a perceber o PBF como “um favor” (22%), do que as outras (29,2%). A superposição de opiniões, mostrada no gráfico acima é suficiente para que as duas retas não estejam justapostas.

Conclusão

Algumas mães de beneficiários manifestaram perceber o Programa Bolsa Família como um direito, mas não como um direito humano, e sim como contrapartida por cumprirem sua parte no acordo: manter os filhos na escola e realizar os exames médicos preventivos exigidos. De acordo com essa visão, não há contradição entre o benefício ser um direito e ser condicional. A ética do trabalho se mostrou fortemente presente e algumas das beneficiárias consideram o benefício um favor justamente por não terem que trabalhar para receber a bolsa.

De toda forma, ficou fortemente indicado, tanto nas falas, quanto nos dados, que entre os pobres, existem os que estão mais fragilizados. Estas fragilidades apareceram sob diferentes realidades, pois ora estavam correlacionadas com famílias onde moram mais de quatro pessoas ora em grupos de mais de três irmãos, frequentemente quando estes dados se sobrepõem.

Estar trabalhando ou viver com alguém maritalmente – estar conforme ao que se espera? – também se mostraram evidências empíricas associadas à percepção do Programa como um direito: um direito do “cidadão que paga impostos” (como foi registrado em muitas entrevistas).

O capital escolar tende a ser um elemento importante na representação do PBF enquanto direito: quanto mais anos estudados se tem maior é a probabilidade de achar que o Programa é um direito. As que mais se dedicam às tarefas escolares dos filhos também estão mais propensas a terem uma visão do Bolsa Família no campo do direito e não na esfera dos favores.

O benefício ser pago em dinheiro tem forte aprovação das beneficiárias. Isto permite escolhas de produtos e definições

de quais são as necessidades da casa (ora um alimento, às vezes certo remédio e com frequência material escolar). As falhas na focalização do PBF também são percebidas e criticadas pelas beneficiárias. Entretanto, enquanto a maior parte da população brasileira parece mais incomodada com o fato de pessoas que não são pobres receberem o benefício, as mães de crianças e adolescentes beneficiárias lamentam com maior intensidade a existência de pessoas em situação financeira extremamente precária sem receber a bolsa.

No que diz respeito ao voto, a grande maioria das entrevistadas desvincula (pelo menos no discurso) o Programa e o governo (lembramos que um terço delas não soube quem era o ente da federação responsável pelo PBF).

A pesquisa relatada neste capítulo, embora contando com informações de um grande número de entrevistas, ainda tem um caráter exploratório. As perguntas eram abertas e os cursistas tinham liberdade para formular as perguntas do roteiro com suas próprias palavras e adicionar novas questões. Para ser possível uma comparação mais precisa das respostas, as perguntas teriam que ser exatamente as mesmas e feitas na mesma sequência, o que só é possível com a aplicação de questionário com questões possuindo opções de resposta rigidamente predeterminadas. Mas nossa motivação para o emprego do roteiro semiestruturado foi favorecer o surgimento de novas hipóteses mais do que testar hipóteses pensadas previamente. Nossa equipe tabulou as respostas a perguntas abertas de modo a tornar possível sua análise quantitativa, mas, embora muito rico do ponto de vista qualitativo, o material obtido dessa forma ainda não é o mais adequado para testes de hipóteses.

Em trabalho futuro, pretendemos elaborar um questionário fechado para testar hipóteses levantadas neste e em outros trabalhos.

Antes de finalizar, gostaríamos de pontuar a importância da Iniciativa EPDS. Ela permitiu que diferentes professores de nosso departamento refletissem e discutissem a temática da pobreza e das políticas para sua erradicação. Proporcionou ainda a inserção de vários alunos de graduação na temática, tanto através da leitura da bibliografia, como do manuseio dos dados qualitativos e quantitativos produzidos. O intercâmbio entre pesquisadores de diferentes universidades do Brasil, atuantes nas mais diferentes áreas (serviço social, educação, sociologia, economia, ciência política, antropologia etc.), amplia e fortalece o olhar crítico sobre a questão da desigualdade social e das condições de sua superação.

Somos imensamente gratos a todos pela colaboração, sem esquecer, é claro, os estagiários do curso de especialização que executaram a árdua tarefa de transcrever e tabular as entrevistas.

Referências

ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Suzana. “O Programa Bolsa Família e as taxas de fecundidade no Brasil”. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. p. 233-245.

BUENO, Marina. “As condicionalidades do Programa Bolsa Família: o avesso da cidadania”. **Lugar Comum**, n. 29, p. 33-46, 2012.

CASTRO, Henrique Carlos de Oliveira de et al. “Percepções sobre o Programa Bolsa Família na sociedade brasileira”. **Opinião Pública**, v. 15, n. 2, p. 333-355, 2009.

HANDA, Sudhanshu; DAVIS, Benjamin. The experience of conditional cash transfers in Latin America and the Caribbean. **Development Policy Review**, v. 24, n. 5, p. 513-536, 2006.

LICIO, Elaine Cristina; RENNÓ, Lucio R; CASTRO, Henrique Carlos de O de. “Bolsa Família e voto na eleição presidencial de 2006: em busca do elo perdido”. **Opinião Pública**, v. 15, n. 1, p. 31-54, 2009.

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de; SOARES, Sergei S. D. “‘Efeito preguiça’ em programas de transferência de renda?” In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. p. 341-358.

RÊGO, Walquíria Domingues Leão; PINZANI, Alessandro. “Liberdade, dinheiro e autonomia: o caso do Programa Bolsa Família”. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. p. 360-366.

SENNA, Mônica de Castro Maia *et al.* “Programa Bolsa Família: nova institucionalidade no campo da política social brasileira?” **Revista Katálysis**, v. 10, n. 1, p. 86-94, 2007.

ZIMMERMANN, Clóvis Roberto. “Os programas sociais sob a ótica dos direitos humanos: o caso do Bolsa Família do governo Lula no Brasil”. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, SUR, 2006.

OS ÚLTIMOS SERÃO OS MAIS POBRES? EVOLUÇÃO DA DESIGUALDADE DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO BRASIL (2007-2013)¹

Carlos André Teixeira Gomes²
Marisa Ribeiro Teixeira Duarte³

¹ Este trabalho contou com apoio financeiro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão do Ministério da Educação (MEC).

² Doutorando pela Faculdade de Educação – UFMG. *E-mail*: etbh@uol.com.br

³ Professora Doutora da Faculdade de Educação – UFMG.
E-mail: mmduarte@fae.ufmg.br

RESUMO: Este artigo trata da evolução da desigualdade de infraestrutura escolar no Brasil, analisada a partir das condições materiais das escolas públicas de ensino fundamental, em 2007 e 2013. Discute-se a relação entre a oferta de infraestrutura escolar e o nível socioeconômico dos estudantes, investigando a hipótese de que, entre os estabelecimentos com estudantes mais pobres, a melhoria nas condições materiais foi menos significativa no decorrer do período. O trabalho realiza uma caracterização da infraestrutura das instituições de ensino a partir de dados do Censo Escolar, submetidos a uma análise de transição latente Markoviana. Para diferenciar as escolas quanto ao nível socioeconômico de seus alunos, foi utilizado o Indicador de Pobreza na Escola (IPE), baseado na proporção de estudantes incluídos no Programa Bolsa Família em cada estabelecimento. A aferição da desigualdade de infraestrutura entre as instituições foi realizada por meio do Coeficiente de Gini Educação. O trabalho identifica quatro *clusters* de infraestrutura entre as escolas públicas brasileiras, sendo que as instituições com piores condições são majoritariamente frequentadas por estudantes pobres ou extremamente pobres, e que ficaram ainda mais pobres entre 2007 e 2013. Desta forma, a hipótese de pesquisa se mostrou verdadeira, uma vez que, a despeito da melhoria ocorrida na infraestrutura do conjunto das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil, os avanços nas condições materiais dos estabelecimentos onde estudam os mais pobres foram menores do que o verificado no conjunto das instituições.

Palavras-chave: Infraestrutura escolar. Nível socioeconômico das escolas. Oportunidades escolares. Escola pública. Ensino Fundamental.

Introdução

A educação no Brasil tem passado por significativas mudanças nas últimas décadas. Entre essas mudanças, pode-se destacar a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental. Até o início da década de 1980, cerca de um terço dos brasileiros entre 7 e 14 anos de idade estavam fora da escola (FERRARI, 1985). Em 2013, o percentual de crianças entre 6 e 14 anos que não estavam estudando era inferior a 2%⁴ (IBGE, 2014). Em que pese essa recente expansão do acesso à escola, realizada sobretudo através da inclusão das camadas mais pobres da população, historicamente excluídas do direito à educação, persistem enormes desigualdades educacionais no País.

Essa quase universalização do Ensino Fundamental, aliada à consolidação de uma série de pesquisas e avaliações de larga escala, contribuíram para uma mudança de foco na agenda acadêmica voltada ao estudo da educação brasileira. As discussões envolvendo a ampliação do acesso foram dando lugar às pesquisas voltadas para questões relacionadas à qualidade e à equidade. Este artigo procura dialogar com essa literatura

⁴ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao Censo Demográfico de 1980 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2013, respectivamente, 67,0% e 98,4%.

recente, abordando a desigualdade em termos de oportunidades escolares. Mais especificamente, discute-se aqui a evolução da infraestrutura disponível nas escolas públicas de Ensino Fundamental brasileiras relacionada ao nível socioeconômico dos seus estudantes, entre 2007 e 2013.

Sendo a escola o local por excelência onde o direito à educação básica se efetiva, interessa, pois, analisar as desigualdades em termos das condições materiais disponibilizadas pelo Estado, para cumprir com seu dever em relação à educação na etapa de Ensino Fundamental. Procura-se analisar como as desigualdades socioeconômicas que marcam o Brasil se relacionam às desigualdades encontradas ao acessar a escola, utilizando como referência a infraestrutura dos estabelecimentos⁵. Em outras palavras, busca-se verificar, quais são as condições das escolas públicas disponibilizadas para diferentes grupos socioeconômicos.

Para tanto, além de caracterizar a infraestrutura das escolas, em 2007 e em 2013, este estudo indaga-se sobre em que medida e direção evoluíram os recursos materiais disponíveis nos estabelecimentos que atendem aos estudantes com distintos níveis de renda⁶. Discute-se, portanto, se ao final do período estudado ocorreu redução ou ampliação da desigualdade de infraestrutura escolar no País, analisando, sobretudo, o comportamento longitudinal da associação entre pobreza e piores condições no acesso à educação pública. Este trabalho investiga a hipótese de que, entre as escolas com estudantes mais

⁵ Utilizam-se aqui os termos escola, estabelecimento e instituição (de ensino) de forma indiferenciada.

⁶ De forma simplificada, o termo nível de renda é aqui utilizado como sinônimo de nível socioeconômico.

pobres, a melhoria nas condições materiais é menos significativa entre 2007 e 2013.

O termo infraestrutura escolar é aqui empregado para designar a estrutura física e recursos materiais das instituições de ensino, contemplando suas instalações e os equipamentos e serviços básicos nelas disponíveis. Neste artigo, devido à utilização de dados provenientes do Censo Escolar da Educação Básica (Censo Escolar), a infraestrutura dos estabelecimentos é caracterizada a partir da existência, ou não, de 26 itens, no caso da análise longitudinal e de 39 itens, quando da caracterização das instituições no ano de 2013. Por sua vez, a distinção de nível socioeconômico dos alunos de cada estabelecimento está baseada no percentual de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) por escola, conforme explicitado na metodologia.

Estudos sobre infraestrutura escolar no Brasil

Grande parte dos recentes trabalhos que envolvem a análise da infraestrutura das escolas brasileiras o fazem buscando aferir o efeito-escola, estando sob a perspectiva da eficácia escolar. Iniciados nos EUA, sobretudo a partir da publicação do chamado Relatório Coleman (COLEMAN *et al.*, 1966), os trabalhos da linha de pesquisas em eficácia escolar têm como objetivo principal, de uma forma geral, identificar os fatores escolares que contribuem para melhores resultados em termos do aprendizado dos estudantes. No Brasil, esse campo de estudos foi ganhando força a partir da divulgação de dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e de outras pesquisas, iniciadas nos anos 1990 (BROOKE; SOARES, 2008).

A exemplo do que se verifica na literatura internacional, de uma forma geral, as pesquisas desenvolvidas no Brasil também mostram a preponderância da origem socioeconômica dos estudantes sobre seu desempenho. Entretanto, alguns trabalhos realizados no País têm indicado que determinadas características escolares contribuem para melhores resultados em termos de aprendizado dos alunos. Segundo alguns estudos, no Brasil a infraestrutura escolar impacta de maneira mais forte os resultados dos alunos do que revelam trabalhos realizados em outros países (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; BARBOSA; FERNANDES, 2001; FRANCO *et al.*, 2007; MORAIS; COSTA, 2010; SÁTYRO; SOARES, 2010). Por sua vez, Soares e Candian (2007) afirmam que, uma vez considerados os efeitos socioeconômicos, os efeitos de outros fatores sobre o resultado dos estudantes brasileiros não diferem significativamente dos dados verificados internacionalmente.

Controvérsias à parte, um aspecto bastante assinalado pela literatura que aborda a eficácia escolar associada à infraestrutura dos estabelecimentos do País está em reconhecer, diferentemente do que mostraram trabalhos realizados em países desenvolvidos, a exemplo de Coleman *et al.* (1966), a enorme desigualdade nas condições materiais das instituições brasileiras, em que parte das escolas funciona em condições bastante precárias. Nesse sentido, alguns estudos ressaltam que investimentos nos recursos materiais dos estabelecimentos, sobretudo entre os menos favorecidos, contribuiriam não só para a diminuição da desigualdade entre as instituições, como também, para a elevação dos resultados do sistema educacional nacional. Dessa forma, os trabalhos sob esse enfoque destacam a importância de se realizar políticas públicas voltadas para a melhoria dos prédios, dependências, instalações e

equipamentos escolares (DUARTE; GARGIULO; MORENO, 2011; MORAIS; COSTA, 2010; RIANI; RIOS-NETO, 2008; SOARES; CÉSAR; MAMBRINI, 2001).

De outra parte, ainda que o número de trabalhos seja menos numeroso, a infraestrutura das escolas no Brasil também tem sido investigada, independentemente de sua contribuição para os resultados dos estudantes, ou seja, fora da tradição de pesquisas em eficácia escolar. Em termos gerais, esses trabalhos têm destacado a desigualdade e a heterogeneidade nas condições materiais dos estabelecimentos de ensino brasileiros e apontado algumas de suas principais clivagens: *regionais, de dependência administrativa, de localização, de porte e em termos socioeconômicos.*

Em relação às diferenças regionais, ressaltam que as piores condições de infraestrutura estão nas escolas do Norte e Nordeste do País (CERQUEIRA; SAWYER, 2007; SOARES NETO *et al.*, 2013b). Quanto às desigualdades entre dependências administrativas, destacam, sobretudo, a fragilidade de parte da instituições municipais (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; RIANI; RIOS-NETO, 2008; SÁTYRO; SOARES, 2010; SOARES NETO *et al.*, 2013b). Por sua vez, alguns desses estudos verificam maior precariedade entre os estabelecimentos localizados em áreas rurais (CERQUEIRA; SAWYER, 2007; PINTO *et al.*, 2006; SÁTYRO; SOARES, 2010; SOARES; ANDRADE, 2006; SOARES; RAZO; FARIÑAS, 2006; SOARES NETO *et al.*, 2013b). No que diz respeito ao porte, constata-se maiores limites entre as pequenas escolas (CERQUEIRA; SAWYER, 2007; SOARES NETO *et al.*, 2013a).⁷

⁷ Por verificarem associações e não relações causais entre infraestrutura e resultados escolares, ambos os trabalhos não foram aqui classificados como pesquisas em eficácia escolar.

Além das distinções acima citadas, estudos também têm verificado a associação entre a infraestrutura escolar e a composição socioeconômica dos estabelecimentos. Esses trabalhos destacam que, em regra, os estudantes provenientes das famílias menos favorecidas frequentam estabelecimentos que dispõem de piores condições materiais (DUARTE; GARGIULO; MORENO, 2011; FERRÃO *et al.*, 2001; OECD, 2012; SOARES; CESAR; MAMBRINI, 2001). Entretanto, por analisarem em conjunto estabelecimentos públicos e privados, esses trabalhos sofrem de viés causado pela associação entre mais ricos e escolas privadas, detentoras de infraestrutura acima da média.

Esse não é o caso do trabalho de Soares Neto *et al.* (2013a), uma vez que sua análise está restrita às instituições públicas de todas as etapas da educação básica. Os autores afirmam que as pequenas escolas possuem piores condições de infraestrutura e mostram que essas instituições contam com uma maior proporção de alunos oriundos de famílias beneficiárias do PBF, representando 39% de suas matrículas. Por sua vez, no conjunto dos estabelecimentos públicos de educação básica, a participação de alunos inscritos no programa de transferência de renda é de 31% do universo de matrículas (SOARES NETO *et al.*, 2013a).

A despeito da importância das análises que envolvem classificações do nível socioeconômico das escolas e das evidências de que a renda familiar afeta o aprendizado e as oportunidades escolares, a identificação do nível socioeconômico dos estabelecimentos brasileiros ainda se apresenta com um desafio, sobretudo diante dos dados existentes. Apesar disso, o trabalho de Alves, Soares e Xavier (2014) representa um grande avanço no sentido de classificar as instituições do País quanto ao nível socioeconômico de seus alunos.

A partir de informações fornecidas pelos próprios estudantes nos questionários contextuais de exames nacionais, os autores desenvolveram um índice de nível socioeconômico para as escolas brasileiras (NSE). Através de um constructo que abrange dados sobre renda familiar e ocupação e escolaridade dos pais, o trabalho constrói um índice capaz de identificar, diferenciar e classificar o NSE das instituições de Ensino Fundamental e Médio no Brasil (ALVES; SOARES; XAVIER, 2014).

Ainda assim, como os autores reconhecem, devido aos limites impostos pelos dados utilizados, o NSE é incapaz de classificar pequenas escolas rurais e outras instituições de pequeno porte, nas quais menos de 15 alunos tenham participado das avaliações utilizadas pelo estudo⁸. Por esse motivo, neste artigo optou-se por avançar na utilização de dados sobre beneficiários do PBF como forma de diferenciar o nível socioeconômico das escolas. Diferentemente da utilização agregada dos dados realizada por Soares Neto *et al.* (2013a), este trabalho lança mão de informações sobre o número de alunos incluídos no PBF por escola. Desta forma, apresenta-se aqui uma nova forma de diferenciar o nível socioeconômico das instituições públicas de Ensino Fundamental, baseado na renda familiar, conforme apresentado na metodologia.

Metodologia

Esta metodologia encontra-se dividida em quatro partes. A primeira delas dedica-se a recortar o conjunto de escolas

⁸ Apesar de responsáveis pela grande maioria das matrículas, menos da metade das escolas públicas com Ensino Fundamental foram classificadas pelo NSE, conforme dados de 2011.

analisadas, dentro do universo de instituições da educação básica brasileira, conforme dados de 2007 e 2013. Em seguida, nas três outras seções, são apresentados os bancos de dados e os procedimentos estatísticos utilizados.

Escolas Públicas de Ensino Fundamental – EPEF

Este trabalho tem as escolas como unidades de análise. O foco desta pesquisa está nas instituições públicas que atuam no Ensino Fundamental. Apesar disso, juntamente com as escolas privadas, os estabelecimentos federais também estão excluídos desta análise. Tal procedimento se justifica pelo fato de que as instituições sob dependência administrativa federal apresentam grande singularidade e reduzida participação no conjunto do Ensino Fundamental brasileiro, representando apenas 0,03% dos estabelecimentos e 0,1% das matrículas nessa etapa de ensino, conforme o Censo Escolar 2013.

Devido ao caráter longitudinal deste estudo, que acompanha a evolução da infraestrutura de cada estabelecimento, estadual e municipal, que atua no Ensino Fundamental, conforme o Censo Escolar 2007 e o Censo Escolar 2013, estão fora do banco de dados construído para esta pesquisa, além das instituições privadas e federais, aquelas que não podem ser acompanhadas no transcurso do período, ou seja: (1) criadas entre 2008 e 2013; (2) fechadas entre 2008 e 2013; (3) sem matrículas no Ensino Fundamental regular, seja em 2007 ou em 2013.

A partir desses critérios utilizados para a seleção dos estabelecimentos que terão sua infraestrutura analisada, dos universos de 154.397 instituições com Ensino Fundamental regular, em 2007, e de 141.260, em 2013, restaram 109.309 escolas a serem estudadas segundo suas características em cada um

desses anos. Em síntese, esse montante de estabelecimentos corresponde às instituições estaduais e municipais que possuíam Ensino Fundamental regular, tanto em 2007, quanto em 2013, de forma que puderam ser comparadas nesses dois momentos, t e $t + 1$, respectivamente. Doravante denominaremos o conjunto de estabelecimentos aqui analisados por escolas públicas de Ensino Fundamental (EPEF).

Caracterização da Infraestrutura das EPEF

Para caracterizar a infraestrutura das EPEF, este trabalho faz uso dos microdados do Censo Escolar, referentes aos anos 2007 e 2013. Trata-se de um levantamento anual, realizado em regime de colaboração pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e secretarias de educação dos estados e municípios, cujas informações coletadas advêm das instituições de ensino públicas e privadas, obrigadas na forma da lei a declarar seus dados (BRASIL, 2008).

O Censo Escolar apresenta-se dividido em quatro blocos de questões, de acordo com a unidade de análise: turmas, docentes, matrículas e escolas. Neste trabalho utilizam-se dados provenientes dos dois últimos blocos, com destaque para o último, no qual se encontram as variáveis referentes à infraestrutura dos estabelecimentos.

A partir da análise das questões que tratam dos recursos materiais existentes nos estabelecimentos, coletadas tanto pelo Censo Escolar 2007 quanto pelo Censo Escolar 2013, foram selecionadas 26 variáveis presentes em ambas as pesquisas. A maioria dessas variáveis é de tipo categórico dicotômico, ou seja, indica a existência, ou não, de determinado recurso nas instituições. No caso das variáveis que apresentam caráter

numérico, informando a quantidade que a escola dispõe daquele elemento de infraestrutura, optou-se por transformá-las em variáveis categóricas dicotômicas. Assim, além de permitir a inclusão no modelo estatístico, tal procedimento simplifica a interpretação dos resultados.

A Tabela 1 mostra a relação das 26 variáveis selecionadas, doravante denominadas *itens* de infraestrutura escolar. Conforme suas características, os itens foram classificados em quatro *categorias*: *recursos básicos*, *dependências*, *equipamentos* e *instalações didáticas*.

Uma vez definidos os itens de infraestrutura que serão aqui considerados, este estudo verificou a existência de possíveis padrões ou subgrupos de infraestrutura entre as EPEF, em 2007 e em 2013. Para tanto, os estabelecimentos caracterizados a partir dos 26 itens foram submetidos a um modelo de análise de transição latente (ATL). Trata-se de uma variação da análise de classe latente, com a diferença de que aquela está voltada para o estudo de dados longitudinais, uma vez que permite identificar padrões de respostas existentes nos dados, incluindo os indivíduos em classes latentes, e ainda modelar suas transições entre essas classes ao longo do tempo (COLLINS; LANZA, 2010). As classes latentes verificadas por este trabalho recebem o nome de *clusters de infraestrutura*.

Com a ATL são estimados três conjuntos de parâmetros: probabilidades de resposta ao item em cada momento; prevalências de classe⁹ latente e a probabilidade de transição de cada

⁹ No modelo LTA, Collins e Lanza (2010) utilizam o termo *states* (estados) para reforçar a ideia de que as classes são temporárias, uma vez que seus membros podem transitar entre elas de um período para outro.

classe latente¹⁰. Por se tratar de um modelo Markov de primeira ordem, ATL assume que a probabilidade de pertencimento a uma determinada classe latente no tempo $t + 1$, está condicionada ao pertencimento a uma classe latente num tempo anterior, tempo t . (COLLINS; LANZA, 2010).

O modelo ATL utilizado apresenta como expressão matemática básica, no caso de uma análise que inclui dois tempos, a seguinte equação:

$$P(Y = y) = \sum_{s_1=1}^S \sum_{s_2=1}^S \delta_{s_1} \tau_{s_2|s_1} \prod_{t=1}^2 \prod_{j=1}^J \prod_{r_{j,t}=1}^{R_j} \rho_{j,r_{j,t}|s_t}^{I(y_{j,t}=r_{j,t})}. \quad (1)$$

Onde: a função de indicador $I(y_{j,t} = r_{j,t})$ é igual a 1 quando a resposta à variável $j = r_j$ no tempo t , e é igual a 0 em caso contrário. [...] A Equação (1) expressa que a probabilidade de observar um vetor particular de respostas está em função das probabilidades de adesão a cada classe latente no tempo 1 (δ_{s_1}), as probabilidades de transição para uma classe latente em um determinado tempo condicional sobre a condição de cada classe latente no momento imediatamente anterior (τ) e as probabilidades de observar cada resposta em cada tempo condicional pertencendo à classe latente (ρ) (COLLINS; LANZA, 2010, p. 198).

A desigualdade de infraestrutura escolar

Para aferir a desigualdade em termos de infraestrutura escolar em determinados grupos de escolas e estabelecer comparações entre esses grupos, seja de forma transversal ou

¹⁰ Nesta pesquisa faz-se uso do software Latent Gold 5.1.

longitudinal, este trabalho faz uso do Coeficiente de Gini. Trata-se da metodologia mais utilizada para mensuração do grau de desigualdade existente entre indivíduos que compõem um determinado conjunto.

A construção do Coeficiente de Gini tem por base a representação gráfica da distribuição relativa de uma variável através da Curva de Lorenz, que expressa o percentual de indivíduos no eixo das abscissas e o respectivo percentual de determinado elemento acumulado por eles no eixo das ordenadas. O Coeficiente de Gini é calculado a partir da razão entre a área formada entre a Curva de Lorenz e a diagonal de 45° que passa pela origem expressando uma distribuição perfeita, e a área total abaixo da linha de distribuição perfeita. Desta forma, quanto maior for a área formada entre a Curva de Lorenz e a distribuição perfeita, maior será o Coeficiente de Gini, maior é a desigualdade. A razão entre essas áreas é expressa por um número entre 0 e 1, onde em um cenário de igualdade perfeita o Coeficiente seria zero. Por sua vez, em uma situação de total concentração, quando um indivíduo possui todo o recurso avaliado, o valor de Gini seria igual a 1 (THOMAS; WANG; FAN, 2001).

Neste trabalho, para calcular a desigualdade entre os estabelecimentos em termos de sua infraestrutura, utiliza-se o Coeficiente de Gini em sua versão adaptada para a educação. Thomas, Wang e Fan (2001) ajustaram a fórmula de cálculo da desigualdade para sua utilização a partir de uma variável discreta, a escolaridade, que apresenta limites mínimo e máximo, tal qual as variáveis criadas para aferir o Gini de Infraestrutura Escolar. Desta forma, a expressão matemática aqui utilizada pode ser expressa, com base em Thomas, Wang e Fan (2001) por

$$G^{IE} = \left(\frac{1}{\mu}\right) \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{i-1} p_i |y_i - y_j| p_j \quad (2)$$

Onde G^{IE} corresponde ao Gini de Infraestrutura Escolar, baseado na distribuição de itens de infraestrutura entre os estabelecimentos; μ representa o número médio de itens de infraestrutura escolar do conjunto de instituições; p_i e p_j representam cada uma das proporções em que a população está dividida; y_i e y_j indicam o número médio de itens de infraestrutura existente em cada proporção de escolas ordenadas conforme o número de itens; n significa o número de proporções em que as escolas estão divididas, no caso deste trabalho, vintis de 5,0%.

As variáveis do Censo Escolar selecionadas por este trabalho, conforme a Tabela 1, foram reunidas de maneira a formar uma nova variável, que expressa um constructo de *infraestrutura escolar com 26 itens* (IE-26). A depender do número de itens disponíveis em cada instituição, elas adquirem um escore entre 0 e 26 na variável IE-26. Trata-se, portanto, de uma variável construída para ser aqui utilizada como base para aferir a desigualdade de infraestrutura escolar existente entre os estabelecimentos, em 2007 e em 2013.

Além do uso da variável IE-26 para a comparação longitudinal do G^{IE} , este trabalho constrói também outra variável com vistas à análise transversal da desigualdade de infraestrutura escolar no ano de 2013. Como o Censo Escolar desse ano apresenta mais questões relativas às condições materiais das instituições do que o Censo Escolar 2007, os dados do recenseamento mais recente permitiram selecionar 39 variáveis que informam sobre a infraestrutura dos estabelecimentos. Assim, cria-

-se o constructo de *infraestrutura escolar com 39 itens* (IE-39), uma variável discreta utilizada para calcular o G^{IE} no ano de 2013. Cada estabelecimento adquire, portanto, um valor entre 0 e 39 na variável IE-39, indicando quantos itens de infraestrutura, dentre os 39 selecionados, estão disponíveis na instituição.

As variáveis IE-26 e IE-39 não apresentam diferenças quanto aos recursos básicos. Na categoria dependências, essa última variável inclui também os seguintes itens: secretaria, sanitário com chuveiro, refeitório, despensa e almoxarifado. Na variável IE-39 são também acrescentados os equipamentos de som, de multimídia e fotográfico, além de qualificar a internet como banda larga. Quanto às instalações didáticas, são separadas biblioteca e salas de leitura, constituindo dois itens distintos, e as quadras (cobertas das descobertas). Inclui-se ainda nessa categoria os itens: pátio coberto, pátio descoberto e auditório.

Nível socioeconômico das escolas

Este trabalho busca contribuir para o estudo do nível socioeconômico das escolas brasileiras, a partir da criação de um indicador que permite diferenciar as instituições de Ensino Fundamental públicas quanto à renda familiar de seus alunos, tendo como base o uso de dados do Programa Bolsa Família (PBF).

Criado pela Lei n. 10.836/2004, o PBF é uma política do Governo Federal para transferência direta de renda, que unificou os programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação e Auxílio-Gás (BRASIL, 2004). O PBF é destinado às famílias extremamente pobres, aquelas cuja renda mensal por pessoa não é superior a R\$ 77,00. São também elegíveis as famílias pobres, entendidas como aquelas cuja renda mensal per capita encontra-se entre R\$ 77,01 e R\$ 154,00, desde que haja

entre seus membros gestantes, nutrizes, ou crianças e adolescentes de 0 a 17 anos de idade (BRASIL, 2014).

Além de se enquadrarem nos critérios de renda estabelecidos pelo próprio programa, para a concessão e manutenção dos benefícios, o PBF exige das famílias o cumprimento de condicionalidades relacionadas à saúde e à educação. No tocante à educação, as crianças e adolescentes das famílias beneficiárias, que possuam entre 6 e 15 anos de idade, devem estar matriculados e apresentar frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. No caso dos jovens de 16 ou 17 anos, esses devem ter frequência de, no mínimo, 75% da jornada letiva (BRASIL, 2004).

Com o objetivo de monitorar o cumprimento das condicionalidades em educação, foi criado, em 2006, o Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família (Sistema Presença). Trata-se de uma plataforma virtual na qual é registrado o histórico nominal da frequência escolar de cada um dos estudantes, entre 6 e 17 anos, membros de famílias beneficiárias do PBF.

Os dados coletados a partir do Sistema Presença são aqui utilizados como forma de identificar a dispersão dos alunos pobres e extremamente pobres entre as escolas públicas de Ensino Fundamental do País, estabelecendo um critério para se comparar o nível socioeconômico relativo dos estudantes de cada instituição. Mais especificamente, confronta-se o número de beneficiários do PBF em cada estabelecimento com a quantidade de estudantes na mesma faixa etária, de 6 a 17 anos, matriculados nesses mesmos estabelecimentos, segundo o Censo Escolar 2013¹¹. A partir da associação entre essas duas

¹¹ Como o Censo Escolar apresenta a última quarta-feira do mês de maio como seu dia de referência, utiliza-se aqui dados do Sistema Presença correspondentes ao bimestre abril/maio de 2013.

informações, este trabalho cria o *indicador de pobreza na escolas* (IPE), cujo escore, que varia entre 0 e 100, revela a proporção de alunos pobres ou extremamente pobres entre os estudantes de cada instituição do País. Assim, quanto maior for o IPE de uma instituição, mais baixo tenderá a ser a renda média das famílias de seu corpo discente, e menor será nível socioeconômico de seus alunos.

O *indicador de pobreza na escola*, ora proposto, assume dois pressupostos básicos. O primeiro deles é que, dada a cobertura que o PBF apresenta, via de regra, os estudantes provenientes das famílias mais pobres do País estão nele incluídos¹². O segundo pressuposto expressa uma ideia presente em muitos trabalhos. No Brasil, as escolas podem ser bastante heterogêneas entre si, mas mostram propensão a apresentar homogeneidade socioeconômica interna, na medida em que tendem a se “especializar” no atendimento a camadas ou grupos sociais relativamente específicos, sendo majoritariamente frequentadas por estudantes provenientes de famílias com renda semelhante (FERRÃO *et al.*, 2001; FLETCHER, 1998; SOARES; CANDIAN, 2007; SOARES NETO *et al.*, 2013a).

Uma vez que o IPE utiliza como base informações relativas à renda familiar de uma parte dos alunos, aquela que inclui os beneficiários do PBF, ele será mais preciso quanto maior for a proporção desses estudantes que recebem o benefício em relação ao total de matrículas. Em sentido inverso, o IPE não permite distinguir o nível socioeconômico de duas instituições em que não haja beneficiários do PBF, muito embora as diferenças

¹² O PBF conta com mais de 17 milhões de estudantes acompanhados através do Sistema Presença (CRAVEIRO; XIMENES, 2013). Esse montante representa cerca de 40% do total de matrículas na educação básica, excluídas as inscrições na educação infantil, conforme dados de 2013.

possam ser grandes. Entretanto, dados os objetivos deste trabalho e o fato de se ter como foco as instituições públicas¹³ e que atuam no Ensino Fundamental, o IPE não apenas permite identificar as escolas compostas majoritariamente por estudantes pobres, como também distinguir socioeconomicamente o conjunto das escolas analisadas.

O segundo pressuposto apresentado, relativo à forte segmentação socioeconômica existente nas escolas brasileiras, contribui para que o IPE se mostre mais preciso. Em sendo verdadeiro esse pressuposto, é possível supor que os alunos não incluídos no PBF, quando estudam em escolas como IPE alto, devem ter, em geral, renda familiar mais próxima daquela estabelecida como critério de entrada no PBF do que em escolas cujo IPE seja mais baixo. Ou seja, quanto maior o IPE, menor será a média de renda dos alunos de uma instituição, pois muitos deles são pobres ou extremamente pobres e, além disso, pelo fato de os outros alunos cujas famílias não estão incluídas no PBF apresentarem, em tese e em média, renda familiar mais baixa do que em escolas com IPE reduzido.

Resultados

A apresentação dos resultados deste trabalho está dividida em quatro partes. Na primeira são mostrados os coeficientes

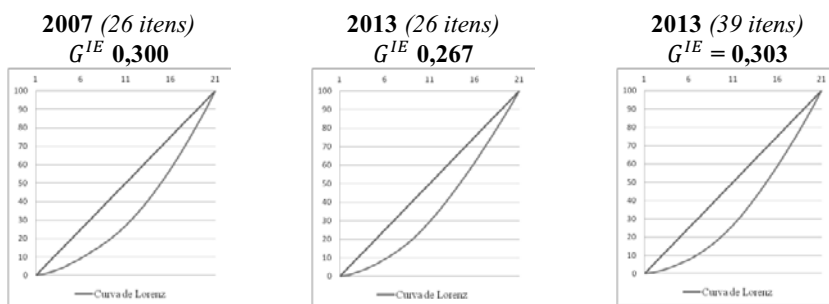
¹³ O IPE não se presta à diferenciação socioeconômica de escolas privadas, devido à quase ausência de estudantes beneficiários do PBF nessas instituições. De modo semelhante, o indicador não permite diferenciar estabelecimentos de educação infantil ou voltados para a educação de jovens e adultos devido ao fato de seus alunos, em geral, estarem fora da faixa etária acompanhada pelo Sistema Presença.

do Gini de Infraestrutura Escolar. A segunda parte expõe dados descritivos da frequência dos itens de infraestrutura entre as EPEF, em 2007 e em 2013. Já a terceira parte, destina-se à apresentação dos *clusters* de infraestrutura. Por fim, na quarta seção, os *clusters* são relacionados ao nível socioeconômico de seus alunos, por meio do indicador de pobreza na escola.

Desigualdade de infraestrutura escolar

Com o objetivo de aferir e comparar a desigualdade de infraestrutura entre as EPEF, estimou-se o Gini de Infraestrutura Escolar (G^{IE}), em 2007 e em 2013, calculados a partir da variável IE-26, conforme apresentado nos gráficos 1 e 2. Os dados mostram que, nesse intervalo de seis anos, houve redução no coeficiente de desigualdade de infraestrutura entre as EPEF, uma vez que o G^{IE} caiu de 0,300 para 0,267.

Gráficos 1, 2 e 3 – Curvas de Lorenz e Gini de Infraestrutura Escolar das EPEF segundo a infraestrutura Escolas com 26 e 39 itens, Brasil 2007 e 2013



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013.

Na análise limitada pela variável IE-26, o coeficiente G^{IE} passou por ligeira redução entre 2007 e 2013. Mas, e se

fosse utilizado um constructo de infraestrutura escolar mais abrangente, qual seria o resultado?

Com a finalidade de discutir parte dessa questão, estimou-se o G^{IE} 2013 a partir da variável IE-39, conforme o Gráfico 3. Esse novo cálculo do coeficiente do G^{IE} 2013 resultou em 0,303, se mostrando significativamente maior que o G^{IE} 2013, com 26 itens, e praticamente no mesmo nível do G^{IE} 2007, com 26 itens. Esse resultado sinaliza para a necessidade de cautela quanto à ideia de que houve redução na desigualdade de infraestrutura escolar no período estudado.

Distribuição dos itens de infraestrutura entre as escolas

A Tabela 1 mostra o percentual de EPEF, em 2007 e em 2013, que dispõem de cada um dos 26 itens utilizados para a caracterização da infraestrutura dos estabelecimentos. Apresenta também os percentuais de variação de cada um dos itens e em categoria, ao longo do período estudado; e além disso, expõe o número médio de itens de cada categoria disponíveis entre os estabelecimentos analisados.

De uma forma geral, a Tabela 1 mostra que os recursos básicos são aqueles que dispõem de maior presença entre as escolas, embora essa categoria permaneceu praticamente estável durante o período. Em seu conjunto, as dependências apresentam a segunda maior frequência, mas pouco cresceram em termos de sua presença entre as EPEF, de 2007 a 2013. Já os equipamentos e instalações didáticas, passaram por ampliação de, respectivamente, 57,7% e 50,0%. Ainda assim, as EPEF contam com média de 4,1 itens entre os sete equipamentos pesquisados e com 1,5 item entre os cinco possíveis, em 2013, conforme a Tabela 1.

Na caracterização geral dos *clusters* de infraestrutura, apresentada na seção discussão, dados referentes à presença de itens específicos entre as EPEF, expressos na Tabela 1, serão melhor trabalhados.

Tabela 1 – Probabilidade de cada Item de Infraestrutura entre as EPEF e Variação no Período, Brasil 2007 e 2013 (%)

Categoria de itens	% De escolas		Variação % 2007/2013
	Item de Infraestrutura Escolar	2007	
Recursos Básicos	5,0(média)	5,1(média)	2,0
Água – disponível	99,3	92,9	-6,4
Água – abastecimento via rede pública	54,4	54,9	0,9
Energia Elétrica – disponível	88,9	93,6	5,3
Energia Elétrica – abastecimento via rede pública	85,1	90,8	6,7 0,3
Esgoto Sanitário – disponível	91,6	91,9	
Esgoto Sanitário – via rede pública	29,3	29,4	0,3
Lixo – destinação por coleta periódica	52,5	57,1	8,8
Dependências	3,8(média)	4,3(média)	13,2
Sala de Diretoria	53,3	57,4	7,7
Sala de Professores	45,0	49,2	9,3
Cozinha	87,1	93,8	7,7
Sanitário – dentro do prédio	79,0	82,3	4,2
Sanitário – adequado para alunos com deficiência	9,5	23,9	151,6
Dependências – adequadas para alunos com deficiência	7,0	23,7	238,6
Prédio escolar – específico para a escola	94,2	96,1	2,0

Categoria de itens	% De escolas		Variação % 2007/2013
	2007	2013	
Item de Infraestrutura Escolar	2007	2013	2007/2013
Equipamentos	2,6(média)	4,1(média)	57,7
TV	59,4	71,2	19,9
DVD	49,6	68,4	37,9
Copiadora	18,9	42,2	123,3
Impressora	43,0	63,5	47,7
Computador – para uso administrativo	25,0	60,9	143,6
Computador – para uso dos alunos	38,6	59,4	53,9
Internet	22,2	48,1	116,7
Instalações Didáticas	1,0(média)	1,5(média)	50,0
Laboratório de Informática	21,4	51,6	141,1
Laboratório de Ciências	6,9	8,3	20,3
Sala de Atendimento Especializado	6,6	17,1	159,1
Quadra de Esportes – coberta ou descoberta	28,0	32,7	16,8
Biblioteca e/ou Sala de Leitura	35,0	44,6	27,4
Total (26 itens)	12,3(média)	15,1(média)	22,8

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013.

Os clusters de infraestrutura escolar

Visando verificar possíveis padrões ou perfis de infraestrutura entre as instituições, a caracterização das escolas a partir dos 26 itens foi submetida ao modelo Markoviano de análise de transição latente. Os testes de significância estatística indicaram melhor ajuste para um modelo com quatro classes, doravante denominadas *clusters* de infraestrutura¹⁴. Tendo em

¹⁴ Neste trabalho, os termos *cluster* e *grupamento* (de infraestrutura escolar) são utilizados indistintamente.

vista a caracterização relativa das condições materiais das escolas reunidas nesses *clusters*, eles foram classificados como: superior, médio superior, médio inferior e inferior.

A Tabela 2 mostra a distribuição das 109.309 EPEF entre os quatro *clusters* de infraestrutura, em 2007 e em 2013. Ao longo desse período, a distribuição das escolas públicas de Ensino Fundamental entre os *clusters* de infraestrutura foi significativamente alterada (Tabela 2). A exceção do grupamento superior, os demais grupos apresentaram redução em seu número de escolas. Destaca-se que, quanto pior a infraestrutura, maiores foram os percentuais de redução do número de estabelecimentos incluídos no grupamento. Enquanto os *clusters* inferior, médio inferior e médio superior passaram por redução de 36,2%, 28,9% e 15,4%, respectivamente, o grupo superior cresceu 89,7%. Desta forma, em 2013, os *clusters* com melhor infraestrutura incluíam os maiores números de escolas.

Tabela 2 – Número e Percentual de Escolas e Média de Matrículas em 2013 por *Clusters* de Infraestrutura das EPEF, Brasil 2007 e 2013

Cluster	Escolas				Δ% 2007/ 2013	Matrículas
	2007		2013			2013
	Número	(%)	Número	(%)		Média
Superior	24.317	22,2	46.134	42,2	89,7	631,0
Médio Superior	30.596	28,0	25.896	23,7	-15,4	213,0
Médio Inferior	34.849	31,9	24.781	22,7	-28,9	50,4
Inferior	19.404	17,8	12.375	11,3	-36,2	35,8
Ambíguo	143	0,1	123	0,1	-	-
Total	109.309	100,0	109.309	100,0	-	332,5

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013.

A Tabela 2 mostra também que algumas das escolas apresentaram perfil de infraestrutura atípico, aqui denominado ambíguo. Essas instituições não foram incluídas em nenhum dos quatro *clusters*, uma vez que elas não se identificam com nenhum deles em especial. Tratam-se, de estabelecimentos que possuem o mesmo grau de pertencimento a dois ou mais grupamentos, impossibilitando sua classificação em qualquer deles. Esse foi o caso de 143 e de 123 escolas, respectivamente, em 2007 e em 2013. Como essas instituições com infraestrutura ambígua representam apenas 0,1% do total das EPEF, optou-se por não incluí-las nas análises que se seguem. Desta forma, os dados apresentados a partir deste momento do texto são referentes a 109.048 instituições, número de EPEF cuja caracterização da infraestrutura encontra-se majoritariamente identificada com apenas um dos *clusters*, tanto em 2007 quanto em 2013.

A Tabela 3, por seu turno, traz dados referentes ao número médio de itens disponíveis nas escolas de cada *cluster* e em cada categoria de itens. Verifica-se que as escolas reunidas no *cluster* superior apresentam entre 16 a 26 itens, sendo que a média é 21,7. Quanto às escolas dos *clusters* médio superior e médio inferior, cada um desses grupamentos conta com média de 15,1 e 8,1 itens, respectivamente. No caso do *cluster* inferior, por sua vez, as instituições nele classificadas possuem entre 0 e 9 itens, dentre os 26 analisados. O número médio de itens das instituições do grupamento inferior é 3,8 (Tabela 3).

Em relação ao número de itens disponíveis em cada categoria, as escolas incluídas no *cluster* superior apresentam média de 6,6 dos sete recursos básicos avaliados e de 6,4 dentre os equipamentos, conforme a Tabela 3. No caso das dependências e das instalações didáticas, faltam, respectivamente, 1,3 e

2,0 dos itens pesquisados, em média, às escolas classificadas no *cluster* de melhor infraestrutura.

Tabela 3 – Média de Itens em cada Categoria por *Cluster* de Infraestrutura das EPEF, Brasil 2007 e 2013

Categoria de itens	Cluster de infraestrutura			
	Superior	Médio superior	Médio inferior	Inferior
Recursos Básicos (7 itens)	6,6	5,6	4,3	2,2
Dependências (7 itens)	5,7	4,3	3,0	1,6
Equipamentos (7 itens)	6,4	4,1	0,7	0,1
Instalações Didáticas (5 itens)	3,0	1,1	0,1	0,0
Média Total (26 itens)	21,7	15,1	8,1	3,8
Varição no número de itens (26 itens)	de 16 a 26	de 7 a 22	de 3 a 13	de 0 a 9

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013.

No outro extremo, a Tabela 3 mostra que as escolas do *cluster* inferior podem contar, praticamente, apenas com recursos básicos e dependências. Ainda assim, são poucos os itens dessas categorias que estão disponíveis nessas escolas. Em média, os estabelecimentos desse *cluster* dispõem de 2,2 recursos básicos e 1,6 dependências.

A respeito da distribuição das EPEF entre dependências administrativas estaduais e municipais, a Tabela 4 revela predominância dessas últimas. Em 2007, 77,7% dos estabelecimentos pesquisados apresentam administração municipal e 78,3% em 2013. Ao longo do período, algumas instituições trocaram de dependência administrativa. Verifica-se ainda, a participação das instituições estaduais é significativamente maior no *cluster* superior, enquanto nos três *clusters* com piores

condições materiais, mais de 91% dos estabelecimentos estão sob dependência municipal, conforme dados de 2013 (Tabela 4).

Tabela 4 – Percentual de Escolas em cada *Cluster* de Infraestrutura das EPEF por Dependência Administrativa, Brasil 2007 e 2013

Cluster de infraestrutura	2007		2013	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
Superior	58,6	41,4	43,7	56,3
Médio Superior	25,9	74,1	8,8	91,2
Médio Inferior	3,6	96,4	2,3	97,7
Inferior	4,9	95,1	5,2	94,8
Total	22,3	77,7	21,7	78,3

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013.

Já a localização das EPEF, por sua vez, revela-se mais equilibrada e estável. A Tabela 5 permite verificar que 55,2% dos estabelecimentos estudados situam-se em áreas rurais. Em relação à distribuição dos *clusters* de infraestrutura segundo a localização de seus estabelecimentos, ressalta-se a diferença existente em termos da proporção de instituições urbanas e rurais em cada grupamento. De uma forma geral, os *clusters* de pior infraestrutura são predominantemente ocupados por escolas rurais, enquanto o grupamento superior é majoritariamente composto por escolas urbanas, tanto em 2007 quanto em 2013. Em ambos os anos, mais de 90% dos estabelecimentos incluídos no *cluster* superior localizavam-se em áreas urbanas, ainda que no total haja mais instituições rurais (Tabela 5).

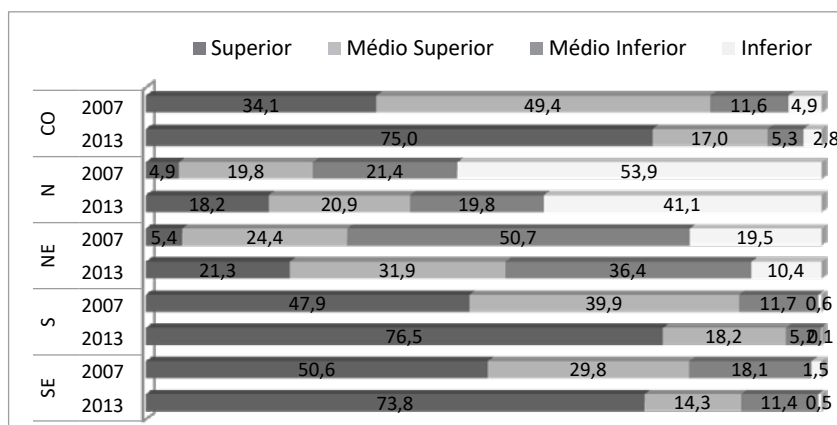
O Gráfico 4 e a Tabela 6, por seu turno, estão focados em informações referentes às regiões geográficas do País.

Tabela 5 – Percentual de Escolas em cada *Cluster* de Infraestrutura das EPEF por Localização, Brasil 2007 e 2013

Cluster de infraestrutura	2007		2013	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Superior	96,7	3,3	90,4	9,6
Médio Superior	72,4	27,6	26,8	73,2
Médio Inferior	9,2	90,8	1,2	98,8
Inferior	0,1	99,9	-	100,0
Total	44,8	55,2	44,8	55,2

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013.

Gráfico 4 – Distribuição Percentual das Escolas de cada Região Geográfica do País por *Cluster* de Infraestrutura das EPEF, Brasil 2007 e 2013



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013.

A partir do Gráfico 4 é possível verificar que, no período estudado, houve melhoria nas condições de infraestruturas EPEF das cinco regiões do País. Entretanto o Gráfico 4 também explicita as diferenças na distribuição das escolas de cada região entre os *clusters* de infraestrutura. Enquanto no Sul, Sudeste

e Centro-Oeste cerca de 75% das instituições contam com infraestrutura superior, no Nordeste e Norte esses percentuais são de, respectivamente, 21,3% e 18,2%, em 2013. Chama atenção também o fato de que 60,9% das escolas da região Norte e 46,8% das escolas da região Nordeste apresentam infraestrutura característica dos *clusters* inferior ou médio inferior (Gráfico 4).

Os dados da Tabela 6 mostram que, em conjunto, as regiões Norte e Nordeste possuem 59,9% das EPEF do País. Mas, entre os *clusters* de pior infraestrutura, a participação dessas duas regiões se mostra bem maior. Ao final do período estudado, 97,6% das instituições do *cluster* inferior e 84,5% do *cluster* médio inferior encontravam-se situadas nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Tabela 6 – Distribuição Percentual dos *Clusters* de Infraestrutura das EPEF por Região Geográfica do País, Brasil 2007 e 2013

Cluster de infraestrutura	Ano	Região				
		CO	N	NE	S	SE
Superior	2007	7,4	3,5	10,6	26,1	52,4
	2013	8,5	6,8	22,3	22,1	40,3
Médio Superior	2007	8,5	11,2	38,5	17,3	24,5
	2013	3,4	13,9	59,4	9,3	13,9
Médio Inferior	2007	1,7	10,6	70,1	4,4	13,1
	2013	1,1	13,8	70,7	2,8	11,6
Inferior	2007	1,3	47,8	48,5	0,4	2,0
	2013	1,2	57,2	40,4	0,2	1,1
Total		4,8	15,8	44,1	12,2	23,1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013.

Os Gráficos 5 e 6 contribuem para a análise evolutiva da infraestrutura escolar entre os diferentes grupamentos de

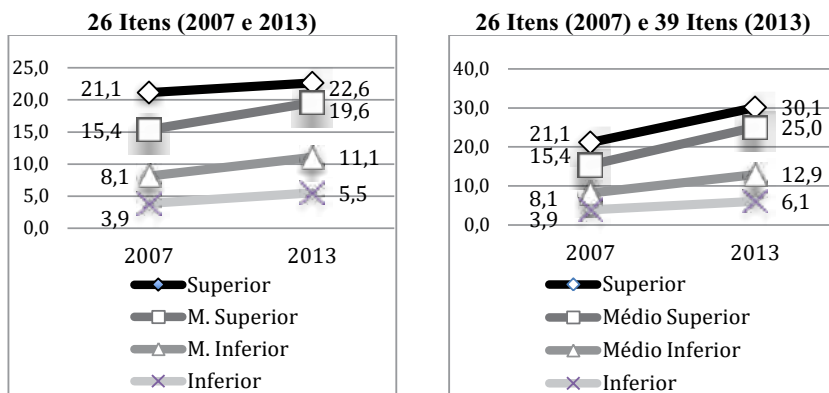
instituições. A partir desses gráficos, é possível acompanhar as médias de itens nas escolas de cada um dos *clusters* formados em 2007, nesse ano e as condições desses mesmos conjuntos de escolas seis anos depois, ainda que parte dessas instituições tenha transitado para outros *clusters*. O objetivo é comparar a evolução do número médio de itens de infraestrutura de cada grupamento existente no momento inicial da análise.

O Gráfico 5 mostra que, no decorrer de seis anos, as instituições que em 2007 estavam incluídas no *cluster* médio superior foram aquelas que mais ampliaram seu número médio de itens, incrementando sua infraestrutura com mais 4,2 itens dentre os 26 avaliados. Por sua vez, os estabelecimentos que pertenciam ao *cluster* superior no início da análise foram aqueles que registraram o menor ganho médio de itens, bem próximo do resultado aferido para as instituições que pertenciam ao *cluster* inferior em 2007, respectivamente, 1,5 e 1,6 itens a mais. Entretanto, a possibilidade de ganhos entre as escolas do *cluster* superior estava restrita a 4,9 itens, uma vez esse grupo contava com média de 21,1 itens em 2007. Além disso, em geral, os itens não disponíveis entre as escolas do *cluster* superior são os mais raros e, portanto, de difícil aquisição por parte das instituições. Por sua vez, entre os estabelecimentos do *cluster* inferior, a possibilidade de ampliação do número médio de itens apresentava um limite bem superior, limitado em 22,1 itens, entre os quais se incluem alguns quase universalizados (Gráfico 5).

Por seu turno, o Gráfico 6, compara a média de itens de infraestrutura de cada *cluster* de 2007, seis anos depois, tendo como referência uma análise que leva em conta, em 2013, 39 itens. Nesse caso, constata-se que os estabelecimentos dos *clusters* médio superior e superior em 2007, dispõem em 2013

de médias que apresentam 9,6 e 9,0 itens a mais que seis anos antes, respectivamente. Já as escolas que em 2007 pertencem aos *clusters* médio inferior e inferior, reavaliadas em 2013 a partir do constructo com 39 itens, mostram médias superiores em, respectivamente, 4,8 e 2,2 itens. Desta forma, os dados indicam que as instituições com piores condições de infraestrutura em 2007, são aquelas que apresentam menor incremento no número médio de itens de infraestrutura ao final do período estudado (Gráfico 6).

Gráficos 5 e 6 – Evolução da Média dos Itens de Infraestrutura entre as Escolas dos *Clusters* de EPEF de 2007, Brasil 2007 e 2013

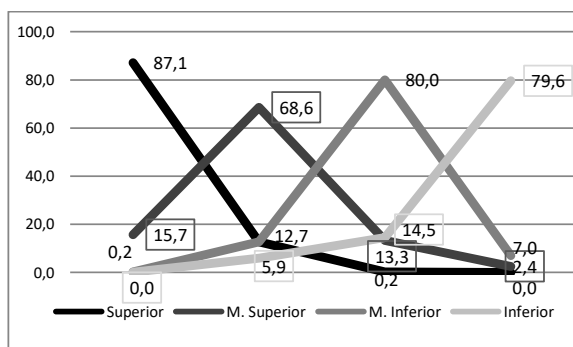


Fonte: Elaboração própria a partir de dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013.

Já o Gráfico 7, apresenta as estimativas de mobilidade verificadas entre os *clusters* de infraestrutura das EPEF de cada *cluster* de 2007, entre 2007 e 2013. Verifica-se que as instituições pertencentes ao *cluster* superior em 2007 têm 87,1% de chance de permanecer nesse mesmo *cluster* e 12,7% de chance de ir para o grupamento médio superior, em 2013. Os estabelecimentos do *cluster* médio superior, por sua vez, mostram a maior probabilidade de mobilidade entre os quatro grupamentos,

sendo que ambas as possibilidades de mudança, para *cluster* de pior infraestrutura ou de melhores condições estão estimadas em 15,7%. Já as escolas dos *clusters* médio inferior e inferior, apresentam probabilidades semelhantes de não mudarem de grupamento de infraestrutura ao final do período, estimadas em 80,0% e 79,6%, respectivamente. Entretanto, as chances de que instituições desses *clusters* migrem para o grupamento de melhor infraestrutura são praticamente nulas, não passam de 0,2%, ainda conforme o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Estimativa de Mobilidade entre os *Clusters* para as EPEF de cada *Clusters* de Infraestrutura entre 2007 e 2013, Brasil (%)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013.

Infraestrutura escolar e nível socioeconômico dos estudantes

Os dados apresentados a seguir, através das tabelas 7 e 8, relacionam os *clusters* de infraestrutura ao nível socioeconômico das escolas, aferidos a partir do indicador de pobreza na escola – IPE. A Tabela 7 apresenta informações referentes ao IPE médio de cada grupamento. Os dados mostram que os estabelecimentos com piores condições de infraestrutura possuem maiores proporções de estudantes pobres ou extremamente

pobres. Enquanto nos *clusters* inferior, médio inferior e médio superior as instituições contam com IPE médio de, respectivamente, 79,2, 76,2 e 64,5, o *cluster* superior conta com IPE médio de 37,5, conforme dados de 2013. Além disso, o fato de o IPE médio do *cluster* superior ser significativamente inferior ao IPE dos demais *clusters*, aliado ao seu menor desvio padrão, revelam que estabelecimentos com predomínio de alunos pobres dificilmente dispõem de infraestrutura de tipo superior (Tabela 7).

Tabela 7- IPE Médio das Escolas e Desvio Padrão por *Clusters* de Infraestrutura das EPEF, Brasil 2007 e 2013

Cluster de Infraestrutura	Indicador de Pobreza na Escola – IPE			
	2007		2013	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Superior	29,5	17,9	37,5	22,1
Médio Superior	49,4	23,9	64,5	24,9
Médio Inferior	72,4	24,8	76,6	24,6
Inferior	78,7	24,8	79,2	25,4
Total	57,5	29,7	57,5	29,7

Fonte: Elaboração própria. Dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013 e MEC/Sistema Presença 2013.

A análise evolutiva dos dados expressos na Tabela 8 permite ainda verificar que, de uma forma geral, quanto maior o IPE de uma escola, menor se mostrou sua capacidade de mobilidade no sentido dos *clusters* de melhor infraestrutura, ao longo do período estudado. Desta forma, a tendência é que, cada vez mais, as instituições com pior infraestrutura sejam ofertadas apenas aos mais pobres (Tabela 8).

A Tabela 8 permite aprofundar a relação entre diferenças socioeconômicas e acesso à infraestrutura escolar. Nela as escolas estão divididas em quartis, conforme seu IPE. Enquanto 80,6% das instituições do primeiro quartil, com IPE baixo, apresentam infraestrutura escolar superior, 6,7% dos estabelecimentos com IPE alto dispõem de infraestrutura característica do *cluster* superior, conforme dados de 2013. Por sua vez, 3,0% das escolas com IPE baixo possuem infraestrutura inferior, ao passo que, entre as instituições com IPE alto, há um quarto de estabelecimentos com infraestrutura de tipo inferior (Tabela 8).

Tabela 8 – Distribuição Percentual das Escolas segundo Quartis do IPE por *Cluster* de Infraestrutura das EPEF, Brasil 2007 e 2013

Quartil do IPE	ANO	Cluster de infraestrutura			
		Superior	Médio Superior	Médio Inferior	Inferior
1ª Baixo (0 a 31,9)	2007	56,8	29,4	9,4	4,4
	2013	80,6	10,4	6,0	3,0
2ª Médio Baixo (40,0 a 56,2)	2007	24,5	42,0	24,7	8,7
	2013	55,9	26,0	12,9	5,2
3ª Médio Alto (56,3 a 84,3)	2007	6,9	29,7	43,5	20,0
	2013	25,8	33,6	28,5	12,1
4ª Alto (84,4 a 100)	2007	1,0	11,0	50,0	38,0
	2013	6,7	24,7	43,5	25,1

Fonte: Elaboração própria. Dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013 e MEC/Sistema Presença 2013.

No transcorrer do período estudado, em todos os quartis do IPE verifica-se redução da participação das instituições nos *clusters* inferiores rumo aos *clusters* de melhor infraestrutura. Entretanto, a associação entre o nível de renda e a infraestrutura da instituição permanece alta. Em 2013, enquanto no 1º e

2º quartil do IPE predominam estabelecimentos do *cluster* superior, a maioria das escolas com IPE médio alto caracteriza-se no *cluster* médio superior e as instituições com IPE alto se mostram concentradas no *cluster* médio inferior (Tabela 8).

Os dados trazidos pela Tabela 9 reforçam a compreensão de que, no Brasil, a pobreza está associada ao acesso a escolas públicas com pior infraestrutura. Além disso, ao longo do período estudado, as políticas públicas seguiram priorizando os estabelecimentos com alunos de nível socioeconômico mais elevado.

Os estabelecimentos com IPE alto foram aqueles que agregaram um menor número médio de itens à sua infraestrutura, entre 2007 e 2013. Essas instituições aumentaram o número de itens que possuem em, 2,2 itens, em média (Tabela 9). Por outro lado, foram as escolas com IPE médio baixo que acrescentaram o maior número médio de itens à sua infraestrutura, 3,3 elementos entre os 26 possíveis. Visto dessa forma, parece que as diferenças entre os quartis em termos evolutivos não foram expressivas, nesse caso de apenas 1,1 item. Entretanto, além do fato de já contarem com maior número de itens, se utilizarmos como referência o constructo de infraestrutura composto por 39 itens, é possível perceber que as diferenças entre as EPEF reunidas nos diferentes quartis do IPE são ainda maiores. Enquanto as instituições com IPE baixo dispõem, em média, de 26,6 itens entre 39 possíveis, os estabelecimentos com IPE alto contam com média de 10,7 itens, conforme dados da Tabela 9.

Tabela 9 – Número médio de itens de infraestrutura disponíveis nas EPEF segundo Quartis do IPE, Brasil 2007 e 2013

Quartil do IPE	2007	2013	2013
	(em 26 itens)	(em 26 itens)	(em 39 itens)
1º Baixo (0 a 31,9)	17,8	20,2	26,6
2º Médio Baixo (40,0 a 56,2)	14,1	17,4	22,2
3º Médio Alto (56,3 a 84,3)	10,2	13,3	16,2
4º Alto (84,4 a 100)	7,1	9,3	10,7

Fonte: Elaboração própria. Dados de INEP/Censo Escolar 2007 e 2013 e MEC/Sistema Presença 2013.

Discussão

De uma forma geral, os resultados apresentados neste trabalho corroboram a literatura que discute infraestrutura escolar no Brasil. O estudo das características materiais de funcionamento das EPEF explicitou as significativas desigualdades existentes entre esses estabelecimentos, ainda que todos eles sejam públicos e ofereçam uma mesma etapa de ensino. A síntese da caracterização geral dos *clusters* de infraestrutura ilustra bem esse fato.

O *cluster superior* possui infraestrutura mais completa, dispondo de todos os recursos básicos, dependências e equipamentos avaliados. Entretanto, nem mesmo este grupamento conta com laboratório de ciências e/ou sala de atendimento especial entre as instalações didáticas da maioria de suas instituições. Este também é o *cluster* que agrega o maior número de

estabelecimento do País, sendo predominante entre as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Neste grupamento prevalecem grandes escolas urbanas com IPE baixo, caracterizadas ainda por apresentarem dependência administrativa dividida com certo equilíbrio entre estados e municípios.

O *cluster médio superior* dispõe do segundo maior número médio de itens de infraestrutura escolar. Seus estabelecimentos contam com os recursos básicos, embora o acesso à água e à rede de esgoto ocorra de forma precária. Em média, essas escolas dispõem de apenas uma das instalações didáticas, sendo o laboratório de informática a mais frequente. No geral, não possuem sala de professores, tampouco se encontram acessíveis para alunos com deficiência. Os estabelecimentos deste grupamento têm grande parte dos equipamentos avaliados, embora menos da metade delas disponha de copiadora ou possa contar com conexão à internet. Este *cluster*, que apresenta o segundo maior número médio de alunos e reúne cerca de um quarto do total de escolas, é majoritariamente formado por instituições municipais rurais e possui, dentre os grupamentos, o segundo menor IPE médio. É também o perfil cujas escolas mostram maior mobilidade para outros *clusters*, entre 2007 e 2013.

O *cluster médio inferior* é o segundo pior grupamento em termos de infraestrutura. É composto por escolas que funcionam em prédios que têm, entre suas dependências, apenas sanitário e cozinha, e nos quais, com exceção da energia elétrica, o acesso aos recursos básicos se dá de forma precária. Nenhum dos itens das instalações didáticas encontra-se disponível em mais da metade das escolas deste *cluster*. Entre os equipamentos, essas instituições contam, em média, com apenas um, sendo televisor o mais comum. Este grupamento possui o segundo maior IPE médio e é majoritariamente composto

por pequenas escolas rurais sob dependência administrativa municipal. Trata-se do perfil de estabelecimentos preponderante na região Nordeste do País, em 2013.

O *cluster inferior* agrega escolas que, em média, dispõem de dois dos recursos básicos, sendo mais frequentes o acesso à água e a esgoto sanitário, ambos disponíveis de forma precária. A maioria destes estabelecimentos funciona sem energia elétrica e sem coleta periódica de lixo, em 2013. Nenhuma das instalações didáticas ou dos equipamentos avaliados estão disponíveis em mais da metade das escolas deste *cluster*. Em geral, suas instituições funcionam em prédio escolar cuja única dependência disponível é a cozinha, não dispondo sequer de sanitário dentro da edificação. Dentre os grupamentos apresentados, este é o que possui o menor número de escolas, embora seja o perfil predominante entre as instituições da região Norte. Este *cluster* se caracteriza também por reunir os estabelecimentos com o menor número médio de alunos, com o mais alto IPE médio e por ser formado quase exclusivamente por escolas rurais sob dependência administrativa municipal.

Assim como realizado neste trabalho, Soares Neto *et al.* (2013b) propõem a classificação das escolas brasileiras em quatro níveis de infraestrutura: básica, regular, adequada e avançada. Utilizando dados do Censo Escolar 2011, do qual foram selecionadas 22 variáveis de infraestrutura – que em grande medida coincidem com os 26 itens aqui tratados, os autores propõem a construção de uma escala para medir a infraestrutura dos estabelecimentos brasileiros de educação básica, sejam eles públicos ou privados. Entretanto, no quadro descrito pelos autores, 84,5% dos estabelecimentos se situam nas duas categorias de pior infraestrutura e apenas 0,6% das instituições alcançaram o nível por eles denominado avançado.

Por sua vez, Cerqueira e Sawyer (2007) elaboram uma classificação das escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio em três perfis distintos. Na composição desses perfis, os autores utilizam, além de variáveis de infraestrutura escolar, informações acerca das características contextuais do local onde a instituição está situada, dados relacionados ao porte, aos docentes, à duração das jornadas diárias no estabelecimento, entre outros. Os autores identificam que o grupo mais numeroso de escolas é também aquele que caracteriza as instituições com o pior perfil de infraestrutura. Além das distinções metodológicas em relação ao presente trabalho, é possível que as diferentes proporções de estabelecimentos localizados em cada perfil possam ter sido influenciadas ainda por uma melhoria nas condições de infraestrutura das escolas brasileiras, conforme verificou-se aqui entre 2007 e 2013, uma vez que Cerqueira e Sawyer (2007) utilizam dados referentes ao ano 2000.

Os resultados encontrados por Sátyro e Soares (2010), em um raro estudo longitudinal sobre infraestrutura escolar no Brasil, corroboram essa ideia. Focados nas instituições de Ensino Fundamental, tanto públicas quanto privadas, os autores afirmam que a infraestrutura das escolas brasileiras melhorou muito entre 1997 e 2005.

Fora da área da educação, uma avaliação positiva a respeito da evolução do acesso a serviços sociais no Brasil também pode ser encontrada no trabalho de Arretche (2015), que trata do período entre 1970 e 2010. Comparando as regiões do País, a autora afirma que a evolução no acesso à água encanada e à energia elétrica se deu em distintos ciclos. Em um primeiro ciclo, esses serviços foram universalizados no Sul e Sudeste. Em um segundo momento, foi a vez dos estados do Centro-Oeste. Por sua vez, a universalização do acesso à água

e à energia elétrica no Norte e Nordeste só se deu mais recentemente, após as demais regiões. Dessa forma, a cronologia da universalização dos serviços básicos ocorre das regiões mais ricas para as mais pobres do País. Arretche (2015) afirma que, durante o processo de universalização desses recursos, pode ocorrer aumento da desigualdade entre as regiões, algo que se encerra com a universalização.

A evolução da infraestrutura escolar aferida no presente trabalho, apesar de muito mais restrita quanto à abrangência histórica, parece evidenciar semelhança com a verificação de Arretche (2015), embora seja diferente a interpretação que aqui se faz do resultado. Os dados sobre a ampliação da presença de alguns itens de infraestrutura entre as escolas no período estudado mostram que cada vez mais recursos estão universalizados, ou em vias de se universalizar, entre os estabelecimentos brasileiros. Apesar disso, diverge-se da afirmação da autora de que a universalização da disponibilidade de determinados recursos represente redução da desigualdade. Isso fica evidente quando comparados os G^{IE} de 2013, a partir da IE-26 e da IE 39, ou quando confrontada a diferença entre o número médio de itens disponíveis nas escolas por quartil do IPE, a partir da utilização dos distintos constructos.

Além disso, a desigualdade não está restrita aos elementos pesquisados, nem somente à disponibilidade ou não desses elementos. É razoável supor que a qualidade da água ou a estabilidade em seu fornecimento possam ser maiores no Sul do que no Norte do País. E, ainda que não o sejam, a desigualdade entre essas regiões não acaba com a universalização do acesso à água. Pelo contrário, indica que já não está mais no acesso à água aquilo que expressa a desigualdade entre essas regiões. Essa desigualdade pode estar hoje relacionada à cobertura de

internet 4G, por exemplo, ou a outros produtos e serviços que vão se tornando importantes ou essenciais ao longo do tempo. Ou seja, enquanto as regiões Norte e Nordeste avançavam na cobertura de serviços básicos, já disponíveis nas regiões Sul e Sudeste há décadas, estas últimas distanciavam-se das primeiras na ampliação de serviços não tão básicos. Voltando às escolas, enquanto se universaliza a disponibilidade de banheiros dentro do prédio, mantém-se ou amplia-se a desigualdade devido à existência de laboratórios, bibliotecas, equipamento multimídia e internet banda larga em parte dos estabelecimentos.

Em síntese, é provável que as circunstâncias que ocasionaram a desigualdade descrita não tenham sido suficientemente alteradas de forma que deixem de reproduzir essa desigualdade, ainda que em outros termos. Os mecanismos que fizeram com que alguns estabelecimentos disponham de maiores recursos parecem seguir atuando de forma não muito diferente, garantindo mais para aqueles que já têm mais e faltando às escolas que têm menos.

A despeito de quaisquer melhorias ou mudanças, os resultados do presente trabalho mostram que persiste um cenário de significativas desigualdades entre os estabelecimentos brasileiros. Como revela a caracterização dos *clusters* de infraestrutura aqui apresentados, as condições de funcionamento das EPEF se mostram marcadas por aspectos recorrentemente abordados pela literatura sobre o tema no País: porte; dependência administrativa; localização e regiões geográficas (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; CERQUEIRA; SAWYER, 2007; FARIÑAS, 2006; PINTO *et al.*, 2006; RIANI; RIOS-NETO, 2008; SÁTYRO; SOARES, 2010; SOARES; ANDRADE, 2006; SOARES; RAZO; SOARES NETO *et al.*, 2013a; SOARES NETO *et al.*, 2013b).

Entretanto, a análise evolutiva dos *clusters* de infraestrutura escolar não apenas confirma essas clivagens apontadas pela literatura. Ao longo do período estudado, os *clusters* que apresentam as piores condições de funcionamento se mostram, cada vez mais, caracterizados por pequenas escolas municipais localizadas nas áreas rurais das regiões Norte e Nordeste.

Os resultados apresentados também destacam a relação entre infraestrutura escolar e nível socioeconômico dos alunos. Segundo apontam alguns estudos, na realidade brasileira, essa associação é particularmente significativa (DUARTE; GARGIULO; MORENO, 2011; FERRÃO *et al.*, 2001; OECD, 2012; SOARES; CESAR; MAMBRINI, 2001). Esses trabalhos destacam que os estudantes de famílias mais ricas frequentam estabelecimentos mais bem estruturados que os alunos provenientes de famílias menos favorecidas. Como no Brasil é comum que os alunos de mais alta renda estudem em escolas particulares que, em média, apresentam melhores condições de infraestrutura que as escolas públicas, os resultados desses trabalhos são impactados pelas diferenças existentes entre os estabelecimentos públicos e privados.

Ao focar sua análise nas instituições públicas, neste trabalho foi possível verificar, sem o viés das diferenças entre os estabelecimentos públicos e privados, que a maioria das escolas estaduais e municipais de pior infraestrutura são majoritariamente frequentadas por alunos de nível socioeconômico mais baixo. Excluída a parcela mais rica da população e suas escolas, ainda assim é possível perceber a manutenção do nível socioeconômico como indutor das oportunidades de infraestrutura escolar, sobretudo no caso dos mais pobres. As chances de um aluno beneficiário do PBF estudar em uma escola do

cluster inferior são 5,1 vezes maiores que as chances de um estudante cuja família não recebe o benefício.

Além disso, o fato de as escolas dos *clusters* de pior infraestrutura terem ampliado seu IPE médio, entre 2007 e 2013, mostra que as instituições com maiores percentuais de alunos pobres melhoraram menos que aquelas em que os estudantes possuem nível socioeconômico um pouco mais elevado. Desse fato resulta que, cada vez mais, as piores instituições se tornam exclusivamente destinadas aos mais pobres.

Considerações finais

Este trabalho mostra que a utilização dos dados do acompanhamento de frequência escolar dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família para construção do Indicador de Pobreza da Escola (IPE) revela-se útil, sobretudo para a diferenciação dos estabelecimentos. Além da metodologia simples e de fácil interpretação, permite incluir na análise também as pequenas escolas, grupo de instituições mais vulneráveis e sobre as quais tem-se dados disponíveis.

Quanto à utilização dos dados do Censo Escolar para caracterização das condições materiais de funcionamento das instituições de ensino, são possíveis algumas considerações. O principal aspecto positivo está no fato de se tratar de pesquisa censitária, apresentando informações sobre todos os estabelecimentos. Além disso, pode-se destacar o grande número de variáveis coletadas, que possibilitam compor um quadro abrangente de cada escola, envolvendo não só sua infraestrutura e matrículas. Outro ponto favorável refere-se à sua continuidade.

Realizado todos os anos desde 1995, o Censo Escolar permite, a despeito de mudanças em seus questionários, realizar análises longitudinais em parte de seus dados.

Entretanto, há que se ter clareza dos seus limites, uma vez que, no caso da maioria das variáveis que tratam dos itens de infraestrutura escolar, a informação disponível diz respeito apenas à existência, ou não, de algum item. Tal fato, ao mesmo tempo que atende aos objetivos do presente trabalho, torna difícil a identificação de diferenças entre escolas de melhor infraestrutura, notadamente, entre as instituições urbanas e entre os estabelecimentos estaduais. Contudo, recentemente o INEP ampliou o número de itens de infraestrutura avaliados, bem como modificou a característica de algumas variáveis categóricas para quantitativas discretas, ampliando, portanto, a informação e permitindo análises mais refinadas. Desta forma, sugere-se que os novos estudos sobre infraestrutura baseados em dados do Censo Escolar ampliem a quantidade de itens avaliados, e que os mesmos sejam ponderados pelo número de alunos e turnos das instituições, possibilitando melhor caracterização e diferenciação entre as escolas, sobretudo devido à importante associação entre porte e variedade de itens de infraestrutura disponíveis. Outra sugestão para enriquecer a caracterização da infraestrutura dos estabelecimentos seria associar as informações do Censo Escolar aos dados de outras pesquisas, de forma que possibilitem avaliar, ainda que apenas em parte dos estabelecimentos, dois outros aspectos centrais em se tratando das condições materiais de funcionamento das instituições de ensino: a conservação dos itens (GOMES; REGIS, 2012) e sua utilização (SOARES; CANDIAN, 2007; LEE; FRANCO; ALBERNAZ, 2004; JESUS; LAROS, 2004; OECD, 2012).

A análise longitudinal da infraestrutura escolar mostrou que, a despeito da ampliação da presença de determinados itens entre as escolas, as desigualdades de oportunidades no acesso permaneceram durante o período, tomando como referência a comparação do Gini de Infraestrutura Escolar em 2007 e em 2013, a partir de um constructo formado por 26 itens. Por sua vez, utilizando-se de um constructo mais robusto, composto por 39 itens de infraestrutura escolar, a medição da desigualdade se mostrou ainda maior. É razoável supor que, em se refinando ainda mais os dados e a metodologia, conforme sugestões anteriores, os indicadores da desigualdade existente se mostrem ainda mais expressivos.

Além disso, as clivagens destacadas pela literatura em relação ao acesso à infraestrutura escolar continuam em vigor e se fortalecendo. Desta forma, esse trabalho evidenciou que, entre 2007 e 2013, os estabelecimentos com piores condições de infraestrutura estão cada vez mais: localizados em áreas rurais; reduzidos em termos do porte; sob dependência administrativa municipal; situados no Norte e Nordeste do País e destinados a alunos pobres e extremamente pobres.

A partir da realização de uma correlação entre essas duas bases de dados, quais sejam, da frequência dos alunos beneficiários do PBF e da infraestrutura das instituições de ensino aferidas pelo Censo Escolar, os resultados encontrados nos conduzem à discussão acerca das desigualdades na efetivação do direito à educação no Brasil.

Com base nos resultados apresentados, pode-se ainda questionar se o que existe no País são distintos padrões de escolas públicas sendo ofertadas pelo Estado, cada qual para determinado segmento socioeconômico, respeitando os parâmetros das desigualdades em vigor em nossa sociedade. Não se

trata aqui, porém, de dizer que a correlação verificada neste trabalho implica em causalidade. Ou seja, não se afirma que o que faz com que as escolas dos mais pobres sejam mais precárias é o fato de que elas são destinadas aos mais pobres. Este estudo não apresenta elementos explicativos que permitam tal afirmação. Mas seus resultados constataam uma realidade inaceitável. Se a atuação do Estado por meio das políticas públicas, e, em especial, através de políticas sociais básicas como a educação, deve contribuir para a mitigação da desigualdade social e de seus efeitos, ao invés de reproduzi-la e reforçá-los, o cenário apresentado aqui é inadmissível. No entanto, segundo Fletcher (1998), as políticas sociais realizadas no País são impactadas pela desigualdade brasileira. Nesse sentido, a dispersão e características da presença do Estado nas diferentes realidades nacionais são reveladoras da desigualdade estrutural existente (MORAIS; COSTA, 2010). Desta forma, o estudo da infraestrutura escolar parece evidenciar não apenas diferenças entre estabelecimentos de ensino, mas clivagens existentes no Brasil, tais como: entre áreas urbanas e rurais, entre grandes e pequenos municípios, entre Unidades da Federação, entre as regiões do País, entre os centros e periferias urbanas, entre pobres e ricos, e outras.

Assim sendo, neste contexto, em um “sistema de desigualdades” tal qual definem Bihl e Pfefferkorn (2008), os grupos sociais fragilizados tendem a acumular dificuldades. Como mostrado neste trabalho, de uma forma geral, há maior proporção de pobres entre as escolas com pior infraestrutura. Por sua vez, há trabalhos que correlacionam pior infraestrutura escolar com professores menos qualificados (SÁTYRO; SOARES, 2010; CERQUEIRA; SAWYER, 2007). Ademais, o baixo nível socioeconômico, menores condições materiais e docentes com

menor qualificação são apontados pela literatura como fatores que contribuem negativamente para o aprendizado, a exemplo de relatório da OECD (2012). Em síntese, este trabalho acaba por evidenciar que, no Brasil, as fragilidades sociais apresentam-se perversamente somadas, inclusive pela atuação desigual do Estado. Ressalta-se que a verificação de que os estabelecimentos que possuem maiores proporções de alunos pobres apresentaram menor nível de melhoria em suas condições de infraestrutura revela que as políticas públicas realizadas no período ampliaram a associação entre pobreza e menores oportunidades, tal qual expresso na hipótese deste trabalho. A ação do Estado em termos da infraestrutura escolar segue sem combater a desigualdade e produzindo piores condições para os mais pobres. Espera-se que, a partir desta pesquisa, outros estudos possam explicar as razões que fazem com que o poder público ofereça para alguns, e não para outros, escolas com piores condições de infraestrutura.

Referências

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação**, v. 22, n. 84, p. 671-704, 2014.

ARRETCHE, Marta. Trazendo o conceito de cidadania de volta: a propósito das desigualdades territoriais. In: _____ (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: UNESP, 2015. p. 193-222.

BARBOSA, Maria Eugênia Ferrão; FERNANDES, Cristiano. A escola faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, Creso. **Avaliações, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 155-172.

BIHR, Alain; PFEFFERKORN, Roland. **Le système des inégalités**. Paris: La Découverte, 2008.

BRASIL. Lei n. 10.836 de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 12. jan. 2004.

_____. Decreto n. 6.425, de 04 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. Brasília: **Diário Oficial da União**, 7 abr. 2008.

_____. Decreto n. 8.232, de 30 de abril de 2014. Altera o Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta o Programa Bolsa Família, e o Decreto n. 7.492, de 2 de junho de 2011, que institui o Plano Brasil Sem Miséria. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2 maio 2014.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CERQUEIRA, Cezar Augusto; SAWYER, Diana Reiko Oya Tutya. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. **Brasileira de Estudos de População**, v. 24, n. 1, p. 53-67, 2007.

COLEMAN, James. S. *et al.* **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

COLLINS, Linda. M.; LANZA, Stephanie. T.. **Latent Class and Latent Transition Analysis: with applications in the Social, Behavioral, and Health Sciences**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2010.

CRAVEIRO; Clélia Brandão Alvarenga; XIMENES, Daniel de Aquino. Dez anos do Programa Bolsa Família: desafios e perspectivas para a universalização da educação no Brasil. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes. (Org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013.

DUARTE, Jesús; GARGIULO, Carlos; MORENO, Martín. **School infrastructure and learning in Latin American elementary education: an analysis based on the SERCE**. Inter-American: Inter-American Development Bank., 2011.

FERRÃO, Maria Eugenia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; FERNANDES, Cristiano; SANTOS, Denis; SUÁREZ, Mayte; ANDRADE, Adler do Couto. O SAEB – sistema nacional de avaliação da educação básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Brasileira de estudos de população**, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, 2001.

FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

FLETCHER, Philip. **À procura da escola eficaz**. Brasília: MEC/DAEB, 1998.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.

GOMES, Adailda; REGIS, André. Desempenho e infraestrutura: mapeamento das escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. **Anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**, Zaragoza, nov. 2012.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Básica 2007**. MEC/ INEP 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____. **Microdados do Censo da Educação Básica 2013**. MEC/ INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 16 maio 2016.

JESUS, Girlene Ribeiro; LAROS, Jacob Arie. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. **Aval. Psicol.**, v. 3, n. 2, p. 93-106, 2004.

LEE, Valerie E.; FRANCO, Creso; ALBERNAZ, Ângela. Quality and equality in brazilian secondary schools. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, San Diego, 2004.

MORAIS, Maria da Piedade; COSTA, Marco Aurélio. **Infraestrutura urbana e social no Brasil**: subsídios para uma agenda social de pesquisa e formulação de políticas públicas. Brasília: IPEA, 2010.

OECD. Organisation for economic co-operation and development. **Equity and quality in education**: supporting disadvantaged students and schools. Paris: OECD Publishing, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-24, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Lúcia; MELLO, Márcio Corrêa de; ANDRADE, Fábio Costa; SOUZA, Carolina Pingret. O desafio da educação do campo. In: BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: INEP, 2006. p. 236.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros. **Brasileira de Estudos de População**, v. 25, n. 2, p. 251-269, 2008.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. Infraestrutura das escolas brasileiras e desempenho escolar. In: MORAIS, Maria da Piedade; COSTA, Marco Aurélio (Org.). **Infraestrutura urbana e social no Brasil**: subsídios para uma agenda social de pesquisa e formulação de políticas públicas. Brasília: IPEA, 2010. v. 2, p. 151-192.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista do Servidor Público**, v. 64, n. 3, p. 377-391, 2013a.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013b.


SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível Socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 107-126, 2006.

SOARES, José Francisco; CANDIAN, Juliana Frizzoni. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2007.

SOARES, José Francisco; CESAR, Cibele Comini; MAMBRINI, Juliana. Determinantes do desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. In: FRANCO, Creso. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Sergei; RAZO, Renata; FARIÑAS, Mayte. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In: BOF, Alvana Maria (Org.). **A Educação no Brasil Rural**. INEP/MEC: Brasília: Inep/Mec, 2006.

THOMAS, Vinod; WANG, Yan; FAN, Xibo. **Measuring education inequality**: Gini coefficients of education. Policy Research Working Paper n. 2.525, World Bank Publications, 2001.



A POBREZA E A DESIGUALDADE SOCIAL NAS PROPOSTAS CURRICULARES E NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Adir Valdemar Garcia¹
Jaime Hillesheim²
Tânia Regina Krüger³

¹ Professor Doutor do Departamento de Estudos Especializados em Educação – UFSC. *E-mail*: adir.vg@ufsc.com.br

² Professor Doutor do Departamento de Serviço Social – UFSC.
E-mail: jaimehil@yahoo.com.br

³ Professora Doutora do Departamento de Serviço Social – UFSC.
E-mail: tania.kruger@ufsc.br

RESUMO: No presente texto apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa sobre o tema: educação, pobreza e desigualdade social, na qual um dos objetivos específicos foi identificar as concepções de pobreza e desigualdade social que perpassam Propostas Curriculares Municipais e Planos de Municipais de Educação, de municípios de Santa Catarina. Apesar da incorporação de termos que aparentemente expressam preocupações com a construção de uma sociedade mais justa e democrática para os que, historicamente, tiveram o acesso à riqueza social negado, os documentos citados orientam ações políticas que, a despeito dessas preocupações, acabam por reforçar processos de reprodução da pobreza e da desigualdade social.

Palavras-chave: Pobreza. Desigualdade social. Proposta Curricular. Plano Municipal de Educação.

Introdução

O presente texto é parte dos resultados de uma pesquisa ainda em desenvolvimento sobre o tema: educação, pobreza e desigualdade social.⁴ Integra uma proposta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e foi iniciada no segundo semestre de 2015. O objetivo geral da pesquisa foi formulado nos seguintes termos: analisar as concepções de pobreza e desigualdade social, e as proposições de enfrentamento dessas realidades apresentadas pelos governos federal, estadual e municipais, no âmbito da política de educação, considerando o período de 2003 a 2015, em Santa Catarina, e, por fim, conhecer como essas concepções e proposições se materializam no cotidiano escolar.

A realização da pesquisa contemplou uma série de documentos do governo federal, do governo do estado de Santa Catarina e de 12 de seus municípios: Planos Plurianuais Federal e Estadual, Planos Nacionais e Estaduais de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Propostas Curriculares do estado

⁴ Pesquisa financiada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a partir do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social – SECADI/MEC.

de Santa Catarina e dos municípios selecionados e, também, Projeto Pedagógico de uma escola selecionada em cada município que compôs a amostra do estudo. Em relação a esse último, foram analisados os Projetos Pedagógicos das escolas com maior número de alunos pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF).

Para a definição dos municípios que compuseram a amostra da pesquisa foi considerada a diversidade regional do estado de Santa Catarina, de modo a contemplar as suas seis mesorregiões e, no interior de cada uma delas, os municípios de maior porte populacional e de menor IDH. De acordo com estes critérios, integraram a pesquisa 12 cidades, a saber: Alfredo Wagner, Blumenau, Calmon, Cerro Negro, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Imaruí, Joinville, Lages, Timbó Grande e Vitor Meireles.

Para o presente texto trazemos algumas reflexões sobre parte dos resultados do segundo objetivo específico do projeto de pesquisa, qual seja: levantar e analisar como o tema pobreza e desigualdade social foi tratado nos Planos Nacionais de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como nas Propostas e Diretrizes Curriculares do estado de Santa Catarina e dos municípios selecionados. Assim, trataremos particularmente de identificar as concepções de pobreza e desigualdade social que perpassam Propostas Curriculares Municipais (ou documentos equivalentes) e Planos de Municipais de Educação (PME) no período definido para a pesquisa, bem como focalizaremos nossas análises nas ações de enfrentamento consignadas nos referidos documentos, levando em conta a distinta natureza deles⁵.

⁵ Para a formulação dessas ações de enfrentamento seria coerente que tais documentos, especialmente os PME, contassem com um detalhado diagnóstico

A proposta inicial da pesquisa era analisar os documentos citados produzidos pelos municípios entre os anos de 2003 e 2015. Contudo, no processo de investigação, muitas dificuldades foram encontradas em virtude de a maioria dos municípios não ter construído ou disponibilizado publicamente tanto as Propostas Curriculares (PC) como os PME. Em relação a esses últimos, os documentos que estão disponíveis nos sites das prefeituras, nem sempre estão completos. Não raramente, o que se encontra são, especialmente, as leis instituidoras dos PME, mas não o documento propriamente dito.

Ao nos depararmos com essas dificuldades, entramos em contato⁶ com os gestores da política municipal de educação para que fosse viabilizado o acesso aos documentos, pedido que nem sempre foi atendido, ou justificada a impossibilidade de envio. Além dessas restrições, outro problema com o qual nos deparamos foi a não disponibilização⁷ de todos os

das realidades locais sobre as quais incidiriam aquelas ações. No processo de pesquisa, contudo, se constatou que nem sempre esse pressuposto foi observado, pois da amostra selecionada, alguns planos não eram acompanhados desse diagnóstico. Esses foram especificamente os casos dos municípios de Joinville e de Criciúma. No primeiro, aliás, a aprovação do PME foi precedida de manifestações dos movimentos organizados da sociedade contrários a inúmeras proposições nele contidas. Isso também se verificou em outros municípios catarinenses nos quais se observou uma polarização entre grupos religiosos e os movimentos LGBT em torno do tema da diversidade de gênero e da sexualidade, especialmente. Em outros casos, apesar de existirem, os indicadores econômicos e sociais apresentados, não eram usados para referenciar as necessidades educacionais locais.

⁶ Inúmeros contatos por via de ofício, *e-mail* ou telefone, muitas vezes sem sucesso.

⁷ Algumas hipóteses podem ser apontadas para justificar essa não disponibilização. Uma delas é que talvez as Secretarias Municipais e Educação não tenham produzido esses documentos correspondentes a todo o lapso temporal definido na proposta de pesquisa (2003 a 2015). Uma segunda hipótese é a de que, nos órgãos municipais responsáveis, não há, de fato, arquivos físicos e/ou digitais de tais documentos. Por fim, a rotatividade de gestores pode fazer com que novas propostas sejam formuladas sem que se assegure a memória dos anteriores por meio de arquivos físicos e /ou digitais.

documentos pretendidos e pertinentes ao lapso temporal definido no projeto de pesquisa. Assim, no caso dos PME, salvo o município de Florianópolis, tivemos acesso somente aos Planos elaborados a partir de 2014, com vigência para 10 (dez) anos. Os planos anteriores não foram localizados. Quanto às Propostas Curriculares dos municípios, as de quatro cidades não foram localizadas nas buscas em diferentes sites. Também não nos foram enviadas a partir das solicitações por ofício, e-mail e telefonemas. Nas demais cidades, encontramos apenas uma versão desse documento, considerando o período da pesquisa.

Por oportuno, cremos ser relevante apresentar alguns dados que caracterizam os municípios nos quais buscamos os documentos desse estudo. No quadro que segue, estes municípios são apresentados a partir da mesorregião, população, IDH, IDHM da educação e de longevidade.

O IDH de Santa Catarina em 2010 era de 0,774 e o do País, no mesmo ano, era 0,727. No caso da amostra selecionada, todos os municípios das 6 mesorregiões com maior porte populacional possuíam IDHM maior que a média nacional e estadual. A capital – Florianópolis – possuía o maior IDHM dos municípios do estado (0,847) e o terceiro do País, atrás apenas dos municípios de São Caetano e Águas de São Pedro, no estado de São Paulo. Também, em Santa Catarina, o município de Blumenau⁸ se destacava pelo maior IDHM de longevidade nacional (0,894). Os municípios com menor IDHM estavam com o indicador, em média, 0,1 abaixo da média estadual e nacional, sendo Cerro Negro a cidade com o menor IDHM do estado

⁸ Ver: ACAYABA, Cíntia; OLIVEIRA, Mariana. Expectativa de vida é maior em municípios catarinenses, diz IDHM. *G1 Brasil*, 29 jul. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/07/expectativa-de-vida-e-maior-em-municipios-catarinenses-diz-idhm.html>>. Acesso em: 01 maio 2017.

(0,621). O município com o pior IDH no País, em 2010, era o de Melgaço (Pará), com 0,418. Já o estado com o menor IDH era o de Alagoas (0,631) (IBGE, 2010).⁹

Quadro 1 – Municípios de Santa Catarina participantes da pesquisa por mesorregião, população em 2015, IDHM, IDHM da educação e de longevidade, em 2010

Mesorregião	Município	População	IDHM	IDHM Educação	IDHM Longevidade
Grande Florianópolis	Florianópolis	421.240	0,847	0,8	0,873
	Alfredo Wagner	9.410	0,668	0,481	0,882
Norte Catarinense	Joinville	515.288	0,809	0,749	0,889
	Timbó Grande	7.167	0,659	0,565	0,798
Oeste Catarinense	Chapecó	183.530	0,79	0,727	0,871
	Calmon	3.387	0,622	0,5	0,779
Serrana	Lages	156.727	0,77	0,697	0,867
	Cerro Negro ¹⁰	3.581	0,621	0,455	0,829
Sul Catarinense	Criciúma	192.308	0,788	0,737	0,846
	Imaruí	11.672	0,667	0,53	0,834
Vale do Itajaí	Blumenau	309.011	0,806	0,722	0,894
	Vitor Meireles	5.207	0,673	0,522	0,841

Fonte: IBGE – Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/cartograma>>. Acesso em: 18 set. 2015. Elaboração: Equipe de Pesquisa.

Para caracterizar melhor a realidade dos municípios que compuseram a amostra do presente estudo, considerando

⁹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Banco de dados. *Cidades*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 01 maio 2017.

¹⁰ Ver: CIDADE de Cerro Negro tem o pior índice de IDH municipal de SC. G1 Santa Catarina, Florianópolis, 31 jul. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2013/07/cidade-de-cerro-negro-tem-o-pior-indice-de-idh-municipal-de-sc.html>>. Acesso em: 01 maio 2017.

o tema pobreza e desigualdade social, julgamos importante apresentar alguns dados relativos à implementação do Programa Bolsa Família (PBF) nessas localidades.¹¹ Nesse sentido, o quadro que segue traz informações sobre o alcance do PBF nos 12 municípios selecionados. Vejamos:

Quadro 2 – Municípios de Santa Catarina participantes da pesquisa, número de famílias cadastradas no CadÚnico contempladas no Programa Bolsa Família (PBF) e população estimada, em 2016

Município	Famílias Cadastradas no CadÚnico	Famílias Beneficiárias do PBF	População estimada em 2016 (IBGE)¹²
Alfredo Wagner	1.148	661	9.905
Blumenau	9.256	1.867	343.715
Calmon	801	66	3.389
Cerro Negro	707	319	3.308
Chapecó	8.957	4.202	209.553
Criciúma	8.400	2.889	209.153
Florianópolis	16.855	5.448	477.798
Imarú	1.728	895	10.752
Joinville	15.512	6.164	569.645
Lages	17.976	6.973	158.620
Timbó Grande	1.387	819	7.699
Vitor Meireles	719	281	5.089

Fonte: Brasil (2014); IBGE (2017).¹³

¹¹ Na esfera municipal, outros documentos que constituíram fontes de pesquisa foram os Planos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. Em cada um dos 12 (doze) municípios que compuseram a amostra da pesquisa, o número de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) foi usado como critério para a seleção das unidades escolares que terão, posteriormente, seus PPP analisados.

¹² Dados disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

¹³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2017. Elaboração: Equipe de Pesquisa.

De acordo com os dados do censo do IBGE, em 2010, a média de pessoas que moravam no mesmo domicílio era de 3,3. Assim, considerando essa média, verificamos os percentuais de pessoas cadastradas e atendidas, respectivamente, pelo PBF, em relação à população total de cada uma das localidades listadas no quadro: Alfredo Wagner (38,2%; 22%); Blumenau (8,8%; 1,8%); Calmon (78%; 6,4%); Cerro Negro (70,5%; 31,8%); Chapecó (14,1%; 6,6%); Criciúma (13,2%; 4,5%); Florianópolis (11,6%; 3,7%); Imaruí (53%; 27,5%); Joinville (9%; 3,6%); Lages (37,4%; 14,5%); Timbó Grande (59,4%; 35,1%); e Vitor Meireles (46,6%; 18,2%). Chama a atenção o fato de que, no município de Calmon, quase 80% das pessoas residentes estavam cadastradas no CadÚnico, mas apenas 6,4% eram atendidas pelo PBF, em 2014. Tomando como referência os mesmos dados, observa-se que o município de Timbó Grande era o que apresentava o maior percentual de pessoas atendidas pelo programa (35,1%), seguido pelos municípios de Cerro Negro (31,8%), Imaruí (27,5%) e Alfredo Wagner (22%).

Esses dados são uma amostra da materialidade da pobreza vivida por parcelas significativas da população catarinense e, por certo, deveriam ser considerados no momento de elaboração dos instrumentos de planejamento dos gestores locais, a exemplo dos PME e das PC.

No caso das fontes do presente estudo, os PME têm por precípua função orientar as ações a partir de grandes concepções políticas, delineando diretrizes gerais e estratégias a serem adotadas para dar concretude aos objetivos e metas definidos. Já as PC devem orientar os processos organizativos e promover a articulação e o desenvolvimento das propostas pedagógicas do sistema de ensino e das escolas. Em síntese, elas trazem princípios, fundamentos e procedimentos que subsidiam as

ações da educação básica formal, sendo que cada um de seus níveis (infantil, fundamental e médio) possui diretrizes próprias que indicam os conteúdos mínimos que devem ser trabalhados no processo de formação¹⁴.

Feitas essas observações introdutórias, consideramos importante apresentar algumas reflexões teóricas sobre as concepções pobreza e de desigualdade social para, em seguida, identificar e problematizar como tais categorias são tratadas nos documentos alhures mencionados e quais são as principais propostas de enfrentamento vislumbradas.

Pobreza e desigualdade social: uma análise a partir da teoria social crítica

Em *O Capital*, ao tratar das relações de troca, Marx (2013) afirma que:

O comportamento meramente atomístico dos homens em seu processo social de produção e, com isso, a figura reificada [*sachliche*] de suas relações de produção,

¹⁴ As Diretrizes se diferenciam dos chamados Parâmetros Curriculares. Estes são diretrizes específicas das disciplinas. Sua elaboração não é obrigatória aos estados e municípios, mas quando foram criados (em 1997), os parâmetros curriculares nacionais, entre outras funções, serviram para subsidiar a elaboração das propostas curriculares das escolas até a definição das DC. De acordo com seus propositores: “[por] sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional entendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (INEP, 1997, p. 13).

independentes de seu controle e de sua ação individual consciente, manifestam-se, de início, no fato de que os produtos de seu trabalho assumem universalmente forma de mercadoria (MARX, 2013, p. 167).

Contudo, segundo ele “[as] mercadorias não podem ir por si mesmas ao mercado e trocar-se umas pelas outras”. Elas possuem guardiões que são os seus possuidores e, para que as coisas que possuem sejam trocadas esses proprietários individuais precisam se reconhecer como tal e estabelecer relações entre si de maneira livre, refletindo, aí, relações econômicas (MARX, 2013, p. 159).

Provisoriamente o autor acata os argumentos dos economistas clássicos para quem o mercado de trocas tem uma funcionalidade perfeita em virtude da existência de uma “mão invisível” que orienta as decisões dos possuidores individuais de mercadorias em suas relações. Esses proprietários agem sob a imposição de leis coercitivas de competição do mercado, pouco importando as motivações pessoais que os levam a ele na intenção de permutarem seus valores de troca. Mesmo que sejam egoístas ou gananciosos, o que prevalece, ao final dos processos de intercâmbio de mercadorias, é um resultado social benéfico, haja vista que as ações livres dos indivíduos autônomos, no mercado, respondem às necessidades dos que com eles estabelecerem relações de troca.

Do ponto de vista da economia política clássica, essa seria uma fecunda possibilidade de se viver numa sociedade dinâmica e socialmente justa. Esse, segundo Harvey (2013), era o sonho utópico da teoria liberal (e continua sendo a utopia da teoria neoliberal).

Essa lógica defendida pelos economistas políticos clássicos garantiria que toda a sociedade sempre seria beneficiada.

Contudo, as reflexões de Marx (2013) indicam que isso nunca ocorrerá. Para ele, quanto mais aquela utopia liberal avança, mais desigualdades sociais existem. As históricas tentativas de dar concretude às teorias liberais (e neoliberais) provam isso.

Assumindo inicialmente os pressupostos dos economistas clássicos, Marx questiona sobre a origem do lucro que se obtém nas relações de troca. Se o mercado é perfeito, então, os sujeitos que estabelecem relações devem se encontrar numa condição de igualdade e as trocas devem ser equivalentes. No entanto, não é isso que se verifica na realidade concreta (MARX, 2013, p. 235).

Marx refuta todos os argumentos dos economistas sobre a origem do valor adicional obtido por uma das partes (vendedores ou compradores de mercadorias) nas relações de troca. Para o autor:

Pode-se virar e revirar como se queira, e o resultado será o mesmo. Da troca de equivalentes não resulta mais-valor, e tampouco da troca de não equivalentes resulta mais-valor. A circulação ou a troca de mercadorias não cria valor nenhum (MARX, 2013, p. 238).

O que é importa é saber, então, que a gênese do mais-valor não está na esfera da circulação, “[...] sendo necessário, portanto, que pelas suas costas ocorra algo que nela mesma é invisível. Mas, pode o mais-valor surgir de alguma outra fonte que não a circulação?” (MARX, 2013, p. 240).

E, nessa direção, o autor afirma que é o trabalho, atividade mediadora entre o homem e a natureza, que produz coisas que respondem as necessidades da humanidade. Segundo ele, toda e qualquer forma social para existir precisa produzir valor de uso e, por isso, o trabalho produtor de valores de uso é uma

necessidade humana universal e eterna. Ainda, segundo Marx, por meio dessa atividade a humanidade transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma-se. Sob uma base natural a humanidade constrói um mundo cada vez mais social, sem jamais deixar de ser parte constitutiva dessa base (MARX, 2013, p. 120-121). Ademais, a maneira como os homens respondem às suas necessidades está também relacionada com as condições objetivas e subjetivas construídas pela humanidade na sua relação com a natureza ao longo de sua história.

Então, ao desenvolver o processo de trabalho os homens incidem uma ação sobre uma matéria natural (objeto) e, nesse processo, passam a usar essa matéria não só para responder às suas necessidades mais imediatas de sobrevivência, mas também com ela criam instrumentos a serem usados para atingir aos objetivos previamente definidos na sua consciência. Nesse sentido, Marx (2013, p. 257) pondera que “[o] uso e a criação de meios de trabalho embora existam em germe em certas espécies de animais, é uma característica específica do processo de trabalho humano”. Completando esse seu argumento Marx (2013, p. 257) afirma que:

[o] que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, “com que meios de trabalho”. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha.

O processo de trabalho ocorre, segundo a perspectiva marxiana, sob condições objetivas ou sob certas estruturas que já são resultado do trabalho humano pretérito, trabalho humano morto. Denota-se daí o fato de que de todo processo de trabalho se origina um produto e que é nesse produto, nessa coisa,

que o valor está embutido. Isto é, o valor está objetivado na coisa resultante do processo de trabalho. E, conforme explicita Marx (2013) em seus escritos, o produto produzido pode ser usado para o consumo, satisfazendo uma necessidade e desaparecendo pelo seu uso ou, ainda, pode ser usado em um novo processo de trabalho como matéria-prima ou como instrumento de trabalho. Portanto, permanece nele materialmente ou como trabalho passado incorporado no processo de trabalho.

A despeito dessas discussões, interessa a Marx saber como ocorre o processo de trabalho sob as condições capitalistas, numa forma social fundada na propriedade privada dos meios e dos produtos do trabalho.

Para Marx (2013), o capitalista vai ao mercado comprar mercadorias que precisa para o processo de produção: meios e instrumentos, matéria-prima etc. e, ainda, uma mercadoria especial: a força de trabalho. No mercado, ele, como possuidor privado de valores de troca, vai estabelecer relações com outros proprietários individuais que possuem coisas que para ele terão valor de uso. Essas relações, segundo os economistas, são estabelecidas de maneira livre e em condições de igualdade.

Na medida em, que o possuidor da força de trabalho a vende para o capitalista, este pode usá-la, a partir de uma pactuação, com base num contrato, da maneira que mais lhe convier. A partir desse contrato, pelo tempo lá definido, a força de trabalho do trabalhador pertence ao capitalista, e o primeiro deve se submeter às condições impostas pelo segundo. Essa organização do processo de trabalho, do ponto de vista do capitalista, faz com que ele tenha direito de se apropriar do resultado do trabalho que exceder ao socialmente necessário para que a força de trabalho se reproduza enquanto tal. Assim

o tempo da jornada de trabalho do trabalhador é composto do tempo de trabalho necessário – em que se produz o valor de uso – e o tempo de trabalho excedente – no qual se produz um valor superior ao que foi investido na compra da força de trabalho. Identificamos aí, duas condições essenciais do modo de organizar a produção capitalista: 1) a existência do trabalhador livre que pode dispor de sua mercadoria (força de trabalho) no mercado e que constitui um não proprietário dos meios de produção, que pertencem ao capitalista – mas que já são, também, produtos de trabalho passado incorporado; 2) os produtos do trabalho vivo não pertencem a quem os produziu diretamente, mas ao capitalista. Ele une o processo de trabalho e o processo de criação de valor no processo de produção.

Ao problematizar o processo de trabalho, o autor demonstra a existência de uma condição universal de existência: o trabalho produtor de valor de uso. Mas, no processo de trabalho, no âmbito da produção capitalista, se produz valor de uso e valor de troca. Portanto, sob essas condições, no processo de trabalho, tem-se uma unidade: produção de valor de uso e de valor de troca. Contudo, a questão que se coloca para Marx é também descobrir como ocorre a valorização do valor. Nessa direção Marx (2013) assevera que no tempo de trabalho socialmente necessário, o trabalhador produz valor equivalente ou correspondente à reprodução da sua força de trabalho. E, no tempo de trabalho excedente, ele produz um mais-valor que é apropriado pelo capitalista.

Nesse debate, evidencia-se uma questão: o que é socialmente necessário? E, para Marx (2013) isso dependerá do grau de desenvolvimento alcançado pela humanidade, do padrão civilizatório construído. No entanto, depende também de outro importante fator: da luta de classes. Da ofensiva do trabalho em

face do capital para ter maior acesso à riqueza produzida. Então, o valor da força de trabalho oscila no tempo e no espaço em virtude de um conjunto de múltiplas determinações. Apesar disso, esses fatores determinantes do valor da força de trabalho não modificam em nada a teoria do mais-valor desenvolvida por Marx.

Essa advertência de Marx sobre a relação entre a luta de classes e a construção de padrões civilizatórios nos remete à ideia de que também os níveis de pobreza e de desigualdade social têm conexão com a dinâmica da luta de classes em diferentes tempos e espaços e em determinadas condições.

Ora, se no processo de trabalho sob a égide do capitalismo o trabalhador produz um mais-valor, um valor superior àquele equivalente à sua reprodução, então, aquela igualdade formal decorrente das relações de troca, na esfera da circulação, não se sustenta na esfera da produção. Aqui, aquela igualdade formal se torna vazia ante a desigualdade real entre o possuidor da mercadoria força de trabalho e o possuidor dos meios e instrumentos do trabalho.

Como o objetivo do capitalista é diminuir sempre e cada vez mais o valor da força de trabalho para ampliar o valor produzido no tempo de trabalho excedente, essa sociedade só pode se caracterizar por um conjunto de mazelas e de desigualdades sociais que têm nessas relações de produção, baseadas na exploração do trabalho, sua razão primeira de existência.

Assim, a pobreza e a desigualdade social não podem ser consideradas características exclusivas do Brasil ou de outros países latino-americanos ou, algo próprio de outras nações da periferia do capitalismo, ainda que nesses espaços elas sejam maiores. Trata-se de fenômenos que se particularizam na lógica

do modo de produção capitalista, mesmo que se possa falar em padrões muito diversos de pobreza e de desigualdade no interior dessa forma social. Além disso, não são fenômenos exclusivos da ordem regida pelo capital. Nela, pela primeira vez, a humanidade tem condições objetivas de superá-los. Contudo, dada a sua lógica de ampliação e acumulação de capital, aqueles fenômenos ao invés de serem reduzidos, são ampliados. A denominada questão social (expressa também pela pobreza e pela desigualdade social) está elementarmente no sistema capitalista determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital-trabalho: a exploração (NETTO, 2001, p. 45). Não se pode afirmar que nessa sociedade a escassez decorre do baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, como o foi em sociedades pretéritas. Com o advento do modo de produção capitalista, “pela primeira vez na história, a pobreza cresce na razão direta em que aumenta a capacidade social de produzir riquezas” (NETTO, 2001, p. 43).

Temos que advertir, contudo, que nem a desigualdade social e nem a pobreza podem ser definidas a partir de critérios meramente socioeconômicos, ainda que tenham aí seus fundamentos. Quando esses fundamentos são desconsiderados na análise, facilmente se incorre nos equívocos explicativos que naturalizam esses fenômenos ou que veem na cultura suas raízes.

Nas economias modernas, costumeiramente se afirma que as condições de desigualdade social e de pobreza são superáveis a partir de intensos processos de desenvolvimento econômico. Contudo, a história das sociedades capitalistas prova que isso não é verdadeiro. A humanidade, na forma social capitalista, construiu condições muito elevadas para a produção de riqueza em volumes inimagináveis nas formas sociais precedentes. Esse crescimento não redundou na superação das

desigualdades sociais e nem na supressão da pobreza no mundo. Por certo, isso não ocorreu porque a polarização entre riqueza e pobreza é algo inerente a esse modo de produção (NETTO, 2007, p. 143).

De acordo com Netto (2007, p. 143):

[...] é falsa a tese segundo a qual o crescimento econômico é a única condição necessária para enfrentar, combater e reduzir o pauperismo que decorre da acumulação capitalista (e, na mesma medida, para reduzir desigualdades). Aqui, são incontáveis os exemplos histórico-concretos que infirmam essa tese – e são tantos que até mesmo os organismos internacionais, nos últimos anos, deixam de insistir nela, apesar de tão cara aos apologistas da ordem do capital.

A história do desenvolvimento da forma social capitalista evidencia que o crescimento econômico, além de não reduzir necessariamente a desigualdade social e a pobreza de modo duradouro, pode ampliá-las, especialmente em momentos de crises. Assim, a regra validada historicamente para esse modo de produção é a de que quanto maior o desenvolvimento, maior também a desigualdade. Ao não serem revistos os critérios de estabelecimento das medidas da pobreza, o que ocorre é uma dissimulação da pobreza real. Neste sentido, poderíamos dizer que há um aumento dos índices de pobreza a despeito das estatísticas oficiais.¹⁵ O potencial de produção de riqueza

¹⁵ De acordo com o Relatório Panorama Social de América Latina 2016, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), no período compreendido entre 2008 e 2015, observou-se uma redução da desigualdade na distribuição de renda na América Latina. Isso ocorreu, em grande medida, porque alguns países deram prioridade ao chamado “desenvolvimento social”. A despeito disso, a evolução ou o ritmo dessa redução ficou muito mais lento entre 2012 e 2015. E, além do mais, os atuais níveis seguem muito

não se converte em mecanismo de socialização, mas de mais concentração dela. Não por acaso Marx (2013) afirma que no mesmo processo de produção da riqueza o trabalhador produz a sua própria miséria e exploração.

Se apoiando em outros estudos, Netto assevera que:

[...] se o ciclo de crescimento for longo e expressivo, se for acompanhado por uma política expressamente redistributiva e se se puder manter uma inflação baixa – atendidas essas condições o crescimento pode, efetivamente, ter um efeito positivo na redução da pobreza. Na ausência desses requisitos, o crescimento não só não afeta os níveis de pobreza, como até mesmo “pode acarretar desigualdades crescentes”[...] – e exemplo disso foi o que se registrou no “milagre econômico” operado durante alguns anos no Brasil da ditadura

elevados para que o pretenso “desenvolvimento sustentável” defendido pelos organismos internacionais seja alcançado (CEPAL, 2016, p. 7).

De acordo com Antônio Luiz M. C. Costa (2015), em 2010, o banco Credit Suisse publicou o seu primeiro *Global Wealth Report* (*Relatório da Riqueza Global*). No referido documento, em 2010, “[...] os 50% mais pobres dos 4,44 bilhões de adultos possuíam pouco menos de 2% dos ativos mundiais estimados em 194,5 trilhões de dólares, “embora a riqueza esteja crescendo rapidamente para alguns membros deste segmento”, acrescentava esperançosamente o relatório. Os 10% superiores possuíam 83% da riqueza mundial e o centésimo superior, 43%. A riqueza média equivalia a 43,8 mil dólares líquidos. Era preciso possuir 4 mil para deixar de pertencer aos 50% mais pobres, 72 mil para chegar aos 10% mais ricos e 588 mil para o centésimo superior”. Já no relatório de 2015, evidencia-se “[...] que a concentração de renda mundial alcançou níveis tão críticos quanto o do mundo industrializado antes da Primeira Guerra Mundial. Apesar do relativo otimismo de 2010, a metade mais pobre dos 4,8 bilhões de adultos ficou ainda mais depauperada: agora possui menos de 1% da riqueza planetária estimada em 250,1 trilhões de dólares, enquanto o décimo mais alto controla quase 90% (87,7%, para ser exato) e o centésimo no topo, exatos 50%. A riqueza média líquida subiu para 52,4 mil, um aumento nominal de 19,6% que se reduz a 9,3% se descontados 9,5% de inflação do dólar nos Estados Unidos em cinco anos, mas os níveis de corte passaram para 3,21 mil (27% mais baixo em termos reais), 68,8 mil (13% mais baixo) e 759,9 mil (18% mais alto), respectivamente” (COSTA, 2015, grifo do autor).

implantada em 1964 (SALAMA; DESTREMAU, 1999 *apud* NETTO, 2007, p. 144).

Mesmo assim, se considerarmos que as crises econômicas são inerentes ao desenvolvimento capitalista, não há como se pensar em processos de (re)distribuição de riquezas que sejam perenes. E, mais, se considerarmos as condições estruturais de dependência que marcam as relações entre as economias periféricas e as centrais, as possibilidades de se construir na periferia do capitalismo processos mais duradouros de enfrentamento da pobreza e da desigualdade social, são ainda mais reduzidas. Em razão de as burguesias nacionais precisarem compensar as perdas decorrentes da partilha do valor excedente com as burguesias internacionais, os trabalhadores dessas periferias do capitalismo ficam muito mais sujeitos a processos de superexploração do trabalho (MARINI, 2000).

Nessa mesma direção Cimadamore e Cattani, ao abordarem a questão da pobreza e da desigualdade social na América Latina afirmam que:

Reiteradamente, esses problemas foram identificados como os mais relevantes que enfrentam as sociedades latino-americanas ao buscar a consolidação dos regimes democráticos, socialmente justos. Mais importante ainda, observa-se que a pobreza e a desigualdade habitualmente estão ligadas, retroalimentam-se e reproduzem-se à medida que contem com condições políticas, econômicas e sociais favoráveis para tanto. Essa interação tende, além disso, a consolidar os nocivos efeitos sociais de sua conjunção (CIMADAMORE; CATTANI, 2007, p. 7).

A despeito dessas particularidades da periferia capitalista, o que se observa no sistema global do capital é que, na

medida em que as forças produtivas se desenvolvem, concomitantemente, as lutas de classes se acirram e o Estado, homogeneizado pela classe economicamente dominante, responde com a implementação de políticas que pretendem garantir os processos de ampliação da acumulação capitalista e, ao mesmo tempo, diminuir os conflitos decorrentes do antagonismo existente entre as classes fundamentais. De todo modo, o que merece relevo é o fato de que a pobreza e a desigualdade social são inerentes ao modo de produção regido pelo capital. A histórica presença da desigualdade social e da pobreza na sociedade capitalista tem relação direta com a forma de organização da produção que tem como pressuposto a necessidade de um crescente processo de acumulação e concentração da riqueza. E, as respostas formuladas no interior dessa forma social para tentar enfrentar os conflitos de classes decorrentes da polarização da produção potenciada de riqueza *versus* ampliação da desigualdade social e pobreza, servem, ao fim e ao cabo, para a sua manutenção e não para a superação.

É importante destacar, aqui, ainda, que estamos nos referindo a dois fenômenos distintos. Pobreza e desigualdade social formam uma unidade na diversidade, pois, conforme asseveram Cimadamore e Cattani (2007, p. 7-8, grifo dos autores) ao analisarem esses fenômenos no contexto latino-americano:

A desigualdade gera pobreza à proporção que, em um determinado ponto histórico, a distribuição do estoque de recursos econômicos faça parte de um jogo de soma zero. Certamente, em tese, pode se pensar de maneira distinta a questão da distribuição de bens (econômicos e de outro tipo) nas sociedades, particularmente quando se inclui a dimensão *tempo* (futuro) e se pensa em incrementar o estoque de bens para facilitar sua distribuição. Muitas das teorias que subscrevem

a política de “fazer o bolo crescer para depois distribuir” partem dessa premissa. No entanto, uma simples descrição histórica do crescimento econômico registrado por vários dos países da região mostra que este não se traduziu em uma significativa diminuição da pobreza, pela simples razão de que o estoque de bens é tão desigualmente distribuído, que seus efeitos estruturais tendem a concentrar inercialmente os lucros em grupos reduzidos da população. Essa realidade condiciona qualquer objetivo de se conseguir uma redução significativa da pobreza e consolida – quando não aumenta – uma desigualdade ímpar no mundo inteiro.

Os mesmos autores arrematam suas análises afirmando que é impossível reduzir a pobreza sem que a desigualdade social seja igualmente reduzida.

Há que se considerar também o fato de que os efeitos da pobreza e das desigualdades sociais reverberam no cotidiano educacional, mais especificamente no ambiente escolar. No entanto, nem sempre a análise desses fenômenos é feita sobre seus determinantes, o que acaba reforçando determinadas perspectivas que identificam a política de educação como a política, por excelência, capaz de superá-los. Tais perspectivas são reforçadas por estudos realizados por organismos internacionais e que servem de orientação para a formulação dessa política em todos os países do mundo¹⁶. Assim, quando os fatores determinantes da pobreza e da desigualdade social são secundarizados, prevalece uma visão messiânica da política de educação, de onde brota uma expectativa de que, a partir dela,

¹⁶ Nesse sentido ver: POBREZA pode cair pela metade se adultos completarem ensino secundário, diz ONU. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 23 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/internacional/noticias/2017/06/23/pobreza-pode-cair-pela-metade-se-adultos-completarem-ensino-secundario-diz-onu/>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

todas as respostas para os grandes problemas da sociedade poderão ser formuladas. Essas referências são importantes para a problematização dos documentos que, aqui, nos servem de fonte de pesquisa.

Pobreza e desigualdades sociais nas Propostas Curriculares e nos Planos Municipais de Educação

Pobreza e desigualdade nas Propostas Curriculares

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCN têm origem na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – que em seu art. 9º, inciso IV, dispõe:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...]

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

[...] (BRASIL, 1996)¹⁷.

¹⁷ As Diretrizes se diferenciam dos chamados Parâmetros Curriculares. Estes são diretrizes específicas das disciplinas. Sua elaboração não é obrigatória aos estados e municípios, mas quando foram criados (em 1997), os parâmetros curriculares nacionais, entre outras funções, serviram para subsidiar a elaboração das propostas curriculares das escolas até a definição das DC.

Assim, desde 1996, em nível nacional, foram lançadas duas versões das DCN, aprovadas pelo CNE em 2001 e em 2013.

As DCN representam um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos que fundamentam a elaboração dos documentos equivalentes no âmbito estadual e municipal, que são as Propostas Curriculares (PC). Ou seja, com base nas DCN, estados e municípios elaboram suas PC, que têm a função de orientar os projetos pedagógicos e os currículos das escolas em relação à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Nesse sentido, a formulação dos currículos deve levar em conta a idade das crianças, adolescentes, jovens e adultos, o nível de aprendizagem, as diferentes condições socioeconômicas, culturais, emocionais, físicas e étnicas desses sujeitos.

Particularmente, no estado de Santa Catarina tivemos a primeira versão de PC publicada em 1998, contendo três volumes (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). A segunda PC de Santa Catarina foi lançada em 2005 após quase três anos de debate com os seguintes itens: 1 – Alfabetização com Letramento; 2 – Educação e Infância; 3 – Educação de Jovens; 4 – Educação de Trabalhadores; 5 – Educação e Trabalho e 6 – Ensino Noturno. A terceira PC de Santa Catarina foi lançada em 2014 e orienta-se por três fios condutores no campo educacional: 1) perspectiva de formação integral, referenciada

De acordo com seus propositores: “[por] sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (INEP, 1997, p. 13).

numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular; e 3) Diversidade como Princípio Formativo – atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação.

Retomando a particularidade do tema desse texto, que é de identificar nas PC municipais – ou documentos equivalentes – a concepção de pobreza e desigualdade social, inicialmente apresentaremos no quadro que segue, os documentos encontrados, pois na maioria não são nominados como PC.

O quadro evidencia que, ao contrário dos PME, que devem ter uma periodicidade quadrienal, as PC seguem estruturas de elaboração bem diferenciadas e periodicidade sem qualquer regularidade. As PC são documentos de fundamentos e de princípios para os sistemas subnacionais de ensino. Nesta pesquisa, nas que foram encontradas procuramos extrair as concepções de pobreza e desigualdade nelas contidas explícita e/ou implicitamente. Cabe atentar para o fato de não termos encontrado as PC ou documentos similares de quatro dos municípios selecionados, quais sejam: Alfredo Wagner, Cerro Negro, Lages e Timbó Grande, conforme tabela apresentada anteriormente.

Nos três volumes da PC de Blumenau (denominada de Diretrizes Curriculares para educação infantil, educação fundamental e educação de jovens e adultos), os fundamentos, o conteúdo, as possibilidades metodológicas e as indicações de avaliação são os mesmos para os três níveis. Esta coletânea de documentos, pelo que é indicado nas páginas iniciais, resultou de inúmeros debates com vários segmentos e sujeitos envolvidos no setor educacional do município. Quanto aos

fundamentos teóricos observamos uma ampla consulta e referências a autores de perspectivas sociointeracionista, construtivista e progressista do campo da educação.

Quadro 3 – Relação de Municípios, documentos representativos das Propostas Curriculares municipais e ano de publicação

Cidade	Nome do Documento	Ano
Alfredo Wagner	Não localizado	-
Blumenau	Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica. Ed. Infantil. Vol I, Ed. Fundamental. Vol II e Ed. de Jovens e Adultos. Vol III. Secretaria Municipal de Educação.	2012
Calmon	Bússola Referencial Educacional da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP). Reflexões compartilhadas do colegiado de educação da AMARP.	2006
Cerro Negro	Não localizado	-
Chapecó	Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da rede municipal de ensino de Chapecó. 2013. Secretaria Municipal de Educação	2013
Criciúma	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino	2016
Florianópolis	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Educação.	2015
Imaruí	Proposta Curricular da Rede Municipal de Imaruí: Educação Infantil e Fundamental. Disciplinas Curriculares. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, esporte e Juventude. Editora FUCAP.	2006
Joinville	Lei n. 5629/06. Estabelece as Diretrizes do Sistema Municipal de Educação.	2006
Lages	Não localizado	-
Timbó Grande	Não localizado	-
Vitor Meireles	Referencial Curricular da Rede Municipal da Educação.	2011

Nesse conjunto de documentos que compõem as PC do município de Blumenau não encontramos nenhuma referência à expressão pobreza. Em vários momentos o texto revela preocupações e indica ações para inclusão em relação à educação especial para atender às diferentes deficiências. As preocupações com a inclusão se referem à informática pedagógica e ao acesso à biblioteca escolar. Inclusão e diversidade são indicadas como temas a serem contemplados nos diferentes conteúdos de língua portuguesa, geografia, história e artes. Quanto ao termo desigualdade, há uma referência nos objetivos dos conteúdos de geografia, conforme segue: “observar e reconhecer as desigualdades socioeconômicas, compreender as causas e a manifestação no espaço regional” (BLUMENAU, 2012, p. 343).

Em relação aos conteúdos de história podemos identificar uma preocupação com as questões das desigualdades a partir dos movimentos de resistência, que indicam, por sua vez, a luta pela igualdade nos diferentes contextos históricos. É isso que se pode inferir do objetivo a seguir exposto:

[...] compreender criticamente a constituição das instituições sociais e políticas nos diferentes contextos históricos estudados; analisar a organização e relações da sociedade colonial brasileira, com destaque aos movimentos de resistência dos grupos étnicos (BLUMENAU, 2012, p. 379).

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, a preocupação explicitada é a de atender o cidadão que não teve oportunidade na idade própria de concluir o Ensino Fundamental e o Médio. No documento analisado encontramos que:

Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao

direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania. Este resgate não pode ser tratado emergencialmente, mas sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com a defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, ou por dela se evadirem por múltiplas razões (BLUMENAU, 2012, p. 62).

Quanto aos fundamentos para Educação de Jovens e Adultos reconhecemos sintonia com as perspectivas críticas que sustentaram a construção dos documentos e relação com os objetivos previstos para os conteúdos de história e geografia no nível fundamental. No entanto, a desigualdade social e a pobreza, que são aspectos estruturais, não são reconhecidas como tal. As consequências da defasagem educacional também são reconhecidas, mas a sua causa é chamada de “exclusão social”.

O tema da inclusão também se evidencia na PC de Chapecó, chamado de Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da rede municipal de ensino, mas com menos ênfase. Entre os seus objetivos destacam-se:

Promover a inclusão dos educandos no processo de ensino aprendizagem viabilizando encaminhamentos a outros serviços e promovendo autonomia, independência, cidadania e acesso ao conhecimento;

[...]

Conhecer e valorizar a diversidade cultural respeitando diferenças de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais, promovendo a inclusão dos educandos no processo de ensino e aprendizagem (CHAPECÓ, 2013, p. 31).

Seguindo a mesma direção, a PC de Florianópolis (denominada de Diretrizes Curriculares) reconhece o papel da escola no processo de formação e exercício da cidadania. Ela

constitui-se, segundo o texto do documento, na possibilidade de usufruto de uma série de direitos e é condição *sine qua non* para a participação na vida social:

Mais do que isso, é uma possibilidade de inclusão social na medida em que se democratiza o conhecimento e a gestão educacional na direção do acolhimento e da ressignificação de tratamento de segmentos historicamente excluídos e discriminados como os deficientes, os negros, os indígenas, os homossexuais, entre outros (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 17).

A PC em comento destaca ser imperativa a construção de ações e atitudes que respeitem as diferenças, sem deixar de combater as desigualdades que atingem os negros, indígenas, pessoas com deficiência. “Isso porque as crianças constituem a camada da sociedade que mais sofre com as desigualdades e injustiças sociais e sua inclusão e bem estar implica alterações na própria estrutura social” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 35).

A PC da Rede Municipal de Imaruí afirma que o ponto de partida do empreendimento “é acreditar na educação enquanto instrumento de transformação social e trabalhar na melhoria da prática pedagógica comprometida com os ideais democráticos e humanísticos” (IMARUI, 2006, p. 46). Entre os desafios da PC destaca-se a inclusão dos alunos com deficiência e de temas transversais como: ética, orientação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo.

A educação como um direito constitucional, a qualidade social da educação e a relação participativa da comunidade e dos trabalhadores nos processos que envolvem a escola são colocadas no mesmo patamar na PC (chamada de Referencial Curricular da Rede Municipal da Educação) de Vitor Meirelles. Mas, o principal desafio indicado no documento é o de

construir uma escola inclusiva, oportunizando a efetiva participação dos educandos, respeitando a história e a cultura da comunidade local, as comunidades indígenas e desenvolver uma prática de educação que supere as dificuldades, respeitando as diferenças e exercitando plenamente a cidadania (VITOR MEIRELLES, 2011).

A PC de Joinville (chamada de Diretrizes do Sistema Municipal de Educação com a Lei n. 5.629, de 2006), em termos de princípios e fundamentos, repete a LDB de 1996 e não apresenta nenhuma referência ao termo pobreza e desigualdade. O texto da lei nos seus 95 artigos faz referência duas vezes à palavra inclusão quando trata da inclusão das crianças a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental (art. 11) e quando trata da Educação Inclusiva destinada aos estudantes “portadores de necessidades educacionais especiais” em todos os níveis de ensino (art. 53). Vale destacar ainda que nestas Diretrizes do Sistema Municipal de Educação, o público da educação ora é identificado como estudante, ora como aluno e ora como cliente.

A PC do município de Calmon (denominada de Bússola Referencial Educacional da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe – AMARP (Reflexões compartilhadas)), de 2006, não traz qualquer referência à pobreza e à desigualdade social. Chama atenção no documento o suporte em referenciais da UNESCO, nos quais “educar é desenvolver no ser humano quatro competências básicas”: Competência Pessoal (Aprender a Ser); Competência Relacional (Aprender a Conviver); Competência Produtiva (Aprender a Fazer); e Competência Cognitiva. Entre os temas para a disciplina de história, na então denominada 8ª série, aparece: globalização econômica e exclusão social.

Por motivo de dois incêndios seguidos no prédio do executivo municipal de Criciúma¹⁸ não conseguimos localizar a PC ou documento equivalente relativo ao período da pesquisa (2003-2015). No ano de 2016 o município publicou as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da rede municipal e, nelas, não é feita menção aos termos pobreza e desigualdade social. No entanto, o documento faz referência à inclusão quando trata das pessoas com deficiência, com um item especial, destacando a inclusão escolar em libras como ferramenta de acessibilidade para a população surda. Outra referência é que a

[...] prática da inclusão traz muitas modificações, dentre elas, a forma de avaliar, que deve ser um processo contínuo e qualitativo, visando à adequação e à qualificação do ensino, deve acompanhar o percurso de cada estudante e a evolução de suas competências e conhecimentos (CRICIUMA, 2016, p. 105).

Destacamos, ainda, na PC de Criciúma, duas outras referências à inclusão:

A inclusão é extremamente favorável à eliminação de posturas excludentes, pois a partir da convivência na heterogeneidade, as crianças aprendem, desde cedo, a não discriminar (CRICIUMA, 2016, p. 147).

¹⁸ Ver: CRICIÚMA anuncia realocação de secretarias após incêndio em prédio: saúde, assistência social e educação foram transferidas. *G1 Santa Catarina*, 28 maio 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/05/criciuma-anuncia-realocacao-de-secretarias-apos-incendio-em-predio.html>>. Acesso em: 20 abr. 2017; FOGO atinge Prefeitura de Criciúma pela segunda vez em duas semanas. *G1 Santa Catarina*, 07 jun. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/06/fogo-atinge-prefeitura-de-criciuma-pela-segunda-vez-em-duas-semanas.html>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

São muitos os desafios para efetivar a inclusão na sociedade atual. Enfrentar esses desafios requer mudar nossas concepções para essa nova visão, despir-se dos preconceitos e abrir-se para o novo, isso tudo não é tarefa fácil, pois exige uma revolução interna e individual, para o bem coletivo (CRICIUMA, 2016, p. 218).

Quando o termo “inclusão” aparece nas PC dos municípios mencionados, este não vem seguido do seu contrário, “exclusão”. Neste caso, ao não tratar do par “inclusão/exclusão”, as causas que implicam na necessidade de “inclusão” não são descritas. Notamos a presença do termo “exclusão” apenas nos documentos de Blumenau e Criciúma. Ainda assim, quando feita essa referência, parece estar subjacente a ideia de que, ao realizar-se a “inclusão”, resolvem-se os problemas da “exclusão”. Quando utilizada nas PC, a “exclusão” se refere à falta de educação na idade certa, ao não acesso à informática e à biblioteca, às dificuldades ou ao não acesso ao ensino regular de segmentos, a exemplo das pessoas com deficiências, negros, indígenas e, também, à discriminação de gênero, orientação sexual e opção religiosa.

É importante ressaltar que, nos anos de 1990, com a disseminação da ideologia neoliberal e a desresponsabilização do Estado com a garantia dos direitos sociais e com a realização dos serviços públicos essenciais ao campo da cidadania, emergiram fortemente os termos “exclusão social” e “inclusão social” (ZALUAR, 1997).

Desde então os termos são utilizados sistematicamente nos estudos sobre pobreza. Na ampla maioria das vezes, contudo, não são feitas considerações em torno do significado deles. Nesses casos, o termo “exclusão” comumente é usado para designar o fato de indivíduos não terem acesso aos “benefícios”

do sistema, dentre eles, o emprego. Por outro lado, geralmente, ao se utilizar do termo “inclusão”, não são feitas problematizações sobre as causas do que se considera “exclusão”, o que redundaria em análises nas quais as situações de “exclusão” são apartadas da base material que as geram. Seguindo essas perspectivas, seria possível concluir, então, que aqueles que estão “excluídos” não fazem parte do sistema, o que configuraria uma imprecisão explicativa do termo, haja vista que se teria que admitir a existência de um sistema capitalista, onde as pessoas estão “incluídas”, e “outro” sistema onde só existe a “exclusão”. Ora, partimos do pressuposto de que não existe “exclusão social”, haja vista que todos os indivíduos sociais, segmentos, classes etc., indistintamente, fazem parte deste sistema social. O que se poderia admitir, a nosso ver, é o fato de que há os que podem estar “excluídos” de dinâmicas sociais específicas desse sistema regido pelo capital, como por exemplo, sem acesso à saúde, educação, trabalho etc. Essas situações de “exclusão”, no entanto, revelam processos que configuram desdobramentos internos da própria lógica da sociabilidade burguesa.

O uso do termo “inclusão” – que toma como pressuposto a existência de processos de “exclusão” – pode revelar também uma preocupação com uma linguagem que pareça politicamente correta. Comumente vimos por parte da elite brasileira certa adesão e simpatia aos termos, pois constituem uma forma de evidenciar “problemas sociais” sem efetivamente mexer nas estruturas que mantêm a base material geradora dos processos de “exclusão” e sobre as quais se erguem superestruturas responsáveis pelas ações de “inclusão” por meio de mecanismos, quando muito, limitados ao espectro da emancipação política, como direito social. Nesse sentido, Reis (2000) identifica o mesmo comportamento das elites quando os termos são: a

pobreza e a desigualdade. De acordo com a autora, a elite manifesta grande sensibilidade diante da pobreza e da desigualdade, o que parece expressar uma notável consciência social. Porém, esta consciência não reconhece que tais fenômenos são expressões da questão social. Entende, por exemplo, que a desigualdade é uma ameaça à manutenção da ordem e à segurança pessoal. Neste diapasão, as piores consequências da pobreza, nas grandes cidades, são a violência e o crime, e o principal culpado é o Estado, por não cumprir suas funções sociais.

Aparentemente, as indicações são no sentido de que a elite não se sente responsável pelo problema da pobreza e da desigualdade. Ela transfere claramente a responsabilidade sobre ele ao Estado. É o Estado que carece de vontade e que não planeja bem suas ações. Mesmo a elite política – no caso, os parlamentares no Congresso – e a elite burocrática – aquela que ocupa as posições superiores da burocracia pública – não se veem como Estado. Nesse sentido, elas parecem ter uma atitude clientelística diante do Estado: este deveria buscar soluções para problemas sociais que, no limite, trazem externalidades negativas para os não-pobres (REIS, 2000, p. 148).

Para a solução da pobreza e da desigualdade “as elites apostam na possibilidade de melhoria para os pobres sem custos diretos para os não-pobres” (REIS, 2000, p. 147). Nesse sentido, continua a autora, as elites em geral tendem, coerentemente, a uma percepção voluntarista da realidade e tomam como pacífico que é possível mudá-la através da ação. Por isso, avaliamos que nas concepções e na retórica das elites, os termos “inclusão” e “exclusão” são servíveis para demonstrar a sensibilidade social em face da pobreza e da desigualdade. Ajudam a envernizar e dar uma aparência de preocupação

coletiva quando, na verdade, suas preocupações particulares e de manutenção da ordem prevalecem.

Retomando a análise das PC, registramos que nos documentos de algumas cidades (Florianópolis, Chapecó e Vitor Meirelles) a “inclusão” é vinculada à possibilidade do exercício da cidadania e também à democratização do conhecimento e da gestão educacional (Florianópolis). No entanto, estes termos não são explicitados ou vinculados à proposta de política educacional. Parece que a cidadania e a democratização são termos que se autoexplicam e podem promover a inclusão de maneira automática. No caso de Blumenau, as propostas operacionais de conteúdos se autonomizam dos referenciais teóricos analíticos que fundamentam a PC (sociointeracionista e construtivista, por exemplo). Por outro lado, identificamos termos que se referenciam à “inclusão” como tratamento (Florianópolis), empreendimento (Imaruí), cliente (Joinville) e competência (Calmon). A educação – como um serviço público e um direito que deve contemplar setores sociais historicamente sem acesso a esta riqueza social -, por vezes, ao ser entendida como tratamento parece se vincular a uma prática terapêutica que trata de anormalidades do corpo físico ou social. Referir-se à educação e à “inclusão” como um empreendimento (Imaruí), parece vinculá-la a um serviço de mercado ou a um negócio. Esta perspectiva faz coro com a privatização da esfera pública e dos serviços básicos de cidadania. Esse termo é próprio dessa conjuntura privatista que dissemina a perspectiva do empreendimento e/ou empreendedorismo como uma possibilidade de “inclusão” social. Igualmente, os termos cliente (Joinville) e competência (Calmon), são próprios, também, dessa conjuntura privatista, mas revelam, sobretudo, a imposição da lógica mercadológica sobre a política e os serviços públicos. O Estado

privatizado, nessa perspectiva, transforma o cidadão ou o usuário da política social em um cliente, que deve ter competências e empreender.

Entendemos que elaborar documentos de fundamentos do sistema municipal de educação como as PC, sem discutir seriamente a educação, as proposições que pretendem constituir as políticas educacionais, sem levar em conta as contradições próprias da relação entre capital e trabalho, acabam resultando em formulações de pressupostos que se fixam nas manifestações imediatas da realidade social. Assim, os termos “exclusão/inclusão”, tratamento, empreendimento, competências, obscurecem as necessárias transformações estruturais do sistema do capital, como bem nos ensina István Mészáros nos debates sobre *A educação para além do capital* (2008).

Pobreza e desigualdade nos Planos Municipais de Educação

Da análise das PC e também dos PME dos municípios catarinenses que compuseram a amostra da pesquisa, observa-se que, em relação às questões da pobreza e da desigualdade social, quando consideradas, suas causas estruturais, nos termos referenciados em tópico anterior, foram superficialmente mencionadas.

Por certo, a desconsideração dessas causas está relacionada à própria concepção de educação hegemônica na forma social capitalista que, de maneira mais larga ou mais estreita, sempre é pensada como tática potencializadora da produtividade do capital, ainda que tal intento esteja encoberto pelos

discursos da defesa da democracia, da cidadania, do direito à educação e da justiça social.

Na dinâmica do modo de produção capitalista:

Quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor de seu crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível se desenvolve pelas mesmas causas que a força expansiva do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas quanto maior for o exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazarentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. *Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista* (MARX, 2013, p. 719-720, grifo do autor).

Conforme demonstrado por Marx (2013), na dinâmica dos processos de produção e acumulação capitalistas irremediavelmente se procura promover ajustes na relação entre o montante de trabalhadores ativos e as necessidades de valorização do capital. O resultado desses ajustes é sempre o mesmo: pobreza crescente da ampla maioria dos que ainda conseguem vender sua força de trabalho no mercado e miséria dos que não conseguem mais acesso a ele. O autor deixa clarividente que quaisquer dos métodos utilizados para aumentar a produtividade do trabalho implicam, por outro lado, sempre, aumento da pobreza e maior exploração do trabalhador. Então, no processo que permite a produção de um excedente econômico pela exploração da força de trabalho livre, se produz

concomitantemente riqueza e pobreza. Essa é a lógica inerente ao modo de produção regido pelo capital, donde se podem buscar as causas das crescentes desigualdades sociais que repercutem diretamente no campo educacional.

E, considerando o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, em particular aquelas relativas às inovações tecnológicas e às novas formas de gestão da força de trabalho, o que resta evidente

[...] é que quem sofre todas as consequências dessa situação não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas “desprivilegiadas”, mas todas as categorias de trabalhadores qualificados e não qualificados: ou seja, obviamente, a totalidade da força de trabalho da sociedade (MÉSZÁROS, 2011, p. 69).

É preciso, portanto, considerar essas condições estruturais geradoras da desigualdade social e da pobreza na forma social capitalista para que possamos situar o papel da educação nesse contexto, haja vista que é ela um instrumento funcional aos interesses desse modo de produção. Isso se materializa tanto no que se refere ao campo da ciência e tecnologia, na criação de saberes/conhecimentos como no que tange à reprodução e atualização de valores que garantam sua manutenção.

Apesar de as causas estruturais das desigualdades sociais e da pobreza não serem indicadas nos documentos que nos serviram de fonte de pesquisa, suas expressões são apresentadas de diversas maneiras. No diagnóstico sobre a realidade do município de Cerro Negro, por exemplo, no PME encontramos que um dos grandes problemas é o desemprego que afeta, em particular, os jovens. E, tal questão, segundo consta do documento, vem sendo amenizada por meio do estímulo

à agricultura familiar, o que faz surgir uma expectativa de que este segmento da população permaneça no município (CERRO NEGRO, 2015, p. 13). Tal proposição, contudo, deverá enfrentar a tendência à priorização de beneficiários de abertura de crédito público que não constituem as famílias pobres. Segundo avaliação do IPEA (2015, p. 15), o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) tem se caracterizado pela “[...] crescente concentração dos recursos nos estratos mais bem posicionados economicamente no universo dos agricultores familiares, com a consequente exclusão de acesso dos mais pobres aos créditos disponíveis”.

No PME do município de Imaruí as expressões da desigualdade social e da pobreza também são relacionadas ao não acesso ao trabalho e renda e, por consequência, aos altos índices de desemprego (IMARUÍ, 2015, p. 27).

As manifestações da desigualdade social e da pobreza aparecem também no diagnóstico constitutivo do PME da capital catarinense publicado em 2010, com vigência prevista até o ano de 2019¹⁹. Neste documento são apresentados alguns indicadores sociais nos seguintes termos:

Tem-se, atualmente, cerca de 16% dos habitantes vivendo em áreas de interesse social (AIS), localizadas, principalmente, em encostas (morros), com condições inadequadas de serviços, como energia elétrica, abastecimento, acessos viários, serviços de saúde, educação e assistência social, além da baixa renda familiar, apesar dos programas e investimentos do poder público (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 19).

¹⁹ Com a instituição de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 o PME de Florianópolis foi revisto e, em 2015, por meio do Projeto de Lei n. 1.463, o executivo encaminhou à Câmara Municipal um novo PME para vigorar no período de 2015-2025.

A desigualdade social, mais especificamente, é abordada nos PME consultados a partir da realidade que envolve as populações afrodescendentes, indígenas e quilombolas. No PME de Timbó Grande, quando apresentados os dados da realidade local, é feita referência à necessidade de elevação da escolaridade e à diversidade. Tal questão pode ser verificada no excerto que segue:

[...] o aumento dos anos da educação obrigatória e a oferta de vagas não bastam. As barreiras que impediram – e ainda impedem – o acesso à educação por estes grupos [negros] demandam ações específicas para serem extintas e são necessárias políticas que olhem para a vulnerabilidade em que estão e desenvolvam ações de apoio capazes de reverter esse histórico de desigualdade.

Nas políticas necessárias para garantir a equidade estão ações dentro das escolas e no âmbito das políticas públicas, como a importância de se garantir educação de qualidade para as escolas com população de maior vulnerabilidade e também a implementação dos conteúdos referentes à história afro-brasileira e de ações de combate ao racismo (TIMBÓ GRANDE, 2015, p. 52).

Já no PME do município de Chapecó é feita referência a um conjunto de iniciativas voltadas para a população indígena e do campo, considerando a realidade local. Em relação às populações específicas, no documento é mencionado que, em 2004, em virtude da criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECADI), no âmbito do MEC, foram ampliados os debates sobre a educação básica no campo e a educação voltada para as comunidades indígenas e quilombolas (CHAPECÓ, 2015, p. 69).

Outras vezes, nos PME, a questão da desigualdade social é referenciada a partir de dados relacionados à escolaridade da

população. Em Vitor Meireles, por exemplo, é dado destaque ao fato de que a taxa de analfabetismo no município, em 2010, entre a população com 15 anos ou mais era de 9,7% e a de escolarização entre 15 e 17 anos, era de 42,64% (VITOR MEIRELES, 2015, p. 25). Nessa localidade, o IDH em relação à educação era de 0,522, enquanto que o estadual era de 0,697. O mesmo se denota da análise do PME de Alfredo Wagner, quando é afirmado que a pobreza materializada por “desequilíbrios regionais” no contexto brasileiro tem relação direta com as taxas de analfabetismo. Esta pontuação é feita quando, no PME do referido município, é problematizada a política de educação de jovens e adultos, considerando as características rurais locais:

Como face da pobreza, as taxas de analfabetismo acompanham os desequilíbrios regionais brasileiros. Assim, é importante o acompanhamento regionalizado das metas, além de estratégias específicas para a população rural. A alfabetização de jovens e adultos torna-se imprescindível num contexto social em que o letramento faz parte do cotidiano da vida das pessoas (ALFREDO WAGNER, 2015b, p. 66).

Outro importante aspecto problematizado nos diagnósticos dos PME analisados refere-se às disparidades existentes entre a educação nas cidades e nas áreas rurais. Ao alertar sobre as especificidades da educação no campo, no plano do município de Lages, isso resta evidenciado:

Ao tratar das especificidades desse segmento, busca-se dar visibilidade as reais necessidades demandadas pela educação no contexto rural, tendo em vista a busca e a garantia da qualidade do ensino e não reforçar a dualidade existente entre ensino rural e urbano. Ao embrearmos-nos no contexto educativo rural, perceberemos a existência de alguns obstáculos que necessitam

de um atendimento, do poder público e da comunidade escolar. A operacionalização das ações, objetivos e metas contida nesse documento se constitui no ponto de partida do processo de reconfiguração da educação básica no contexto rural (LAGES, 2015, p. 12).

Em outros PME o diagnóstico da realidade econômica, política, social e cultural apresentado foi construído dando mais ênfase às potencialidades do município do que às expressões da chamada questão social. É o que verificamos, por exemplo, no PME de Chapecó, no qual são valorizados os prêmios recebidos por instituições nacionais que situaram o município entre as 20 melhores cidades brasileiras para se viver, em virtude de possuir elevado índice em educação (0,86), conforme metodologia usada para definir o IDH dos municípios (CHAPECÓ, 2015, p. 45). Assim, a valorização dos dados considerados positivos, mascaram as condições de pobreza de parte importante da população residente. O mesmo foi verificado no PME de Florianópolis (2015-2025) que, ao destacar os indicadores positivos da cidade, sonegam as informações que revelam a precarização das condições de vida e de trabalho de parcelas significativas da população, bem como as deficiências da própria política de educação. De acordo com o texto do referido plano:

[...] indicadores constata[m] que Florianópolis está no caminho certo, buscando por meio de políticas públicas, oportunizar, a seus habitantes, uma formação capaz de garantir o contínuo salto de qualidade de vida que a cidade vem conquistando, sendo referência no ensino público em âmbito nacional (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p. 22).

A ausência de diagnósticos nos PME ou as fragilidades identificadas na elaboração deles chegou a ser justificada no

documento do município de Lages. Seus elaboradores, apesar de trazerem dados históricos e socioeconômicos locais, bem como algumas informações relacionadas à realidade educacional, justificam que as pesquisas realizadas, por utilizarem metodologias muito diferenciadas e em períodos muito distintos, não permitem comparações entre os indicadores construídos (LAGES, 2015, p. 6). Isso, de certo modo, revela um problema sobre a construção de indicadores socioeconômicos no Brasil, aspecto essencial para se projetar políticas públicas que convirjam com as necessidades da população.

Como se pode denotar do que até aqui expomos, na parte que constitui o diagnóstico dos PME (e nos conteúdos das PC antes problematizados) não são explicitadas claramente as concepções de pobreza e de desigualdade social que norteiam a elaboração dos diagnósticos e das ações relacionadas à política de educação dos municípios. Porém, podemos apreender que esses fenômenos, comumente são relacionados a carências em termos econômicos, políticos, culturais etc. Tais categorias são abordadas pelas suas formas de expressão ou de manifestação, ou tomadas como um dado da realidade, desconsiderando os determinantes e a processualidade histórica dos processos que produzem e reproduzem as condições de pobreza e a desigualdade social.

Doravante, nos concentraremos – dada a natureza e estrutura dos PME – na identificação e análise das metas e estratégias voltadas para o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social constantes desses documentos.

Um primeiro aspecto que merece registro é o fato de que somente em relação ao município de Florianópolis conseguimos

acesso a um PME anterior ao vigente²⁰. Nesse documento, em sua apresentação, é asseverado que:

O PME preconiza o que está posto no Plano Nacional de Educação. De forma resumida, os principais aspectos norteadores abordados são: a elevação global do nível de escolaridade da população de Florianópolis; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a **redução das desigualdades sociais** e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 9-10, grifo nosso).

Em relação ao enfrentamento da pobreza e da desigualdade social, no referido plano é mencionado que as instituições de ensino devem desenvolver ações fundamentadas numa perspectiva de “educação inclusiva”, com destaque para o ensino superior. Nesse nível de formação, algumas metas (especificamente as metas de número 3, 9 e 21) referem-se ao aumento do número de vagas para candidatos provenientes do ensino médio público e de baixa renda, bem como fazem referência à implementação de programas de permanência para esse público. Quando da definição das metas relacionadas à educação tecnológica e à formação profissional (meta 7), esse aspecto da priorização das populações que se encontram nas periferias é anunciado, destacando, ainda, a modalidade de ensino a distância como uma estratégia para atingir esses segmentos. Além

²⁰ Trata-se do documento denominado: *Plano Municipal de Educação de Florianópolis*, em cuja ficha catalográfica consta a data de publicação 2010. A despeito disso, em outro campo é indicado o lapso temporal entre 2007/2009, que foi o período de sua elaboração. Nele se afirma que sua elaboração obedeceu ao que preconizava o Plano Nacional de Educação instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001).

disso, em uma das estratégias relacionadas à meta de universalização do Ensino Fundamental, identificamos a afirmação da necessidade de programas, projetos e ações intersetoriais envolvendo as políticas de educação, saúde e assistência social, de forma a garantir o atendimento biopsicossocial de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Já na abordagem do eixo temático relacionado ao financiamento (meta 8), novamente é enfatizada a necessidade de desenvolvimento de políticas, a partir da definição de critérios que possam contribuir para a redução das desigualdades, especialmente daquelas relacionadas ao próprio sistema de ensino existente no município (FLORIANÓPOLIS, 2010).

Em geral, nos PME, o enfrentamento das condições de pobreza é reiteradamente atrelado à definição de metas e estratégias que pretendem um maior acesso e universalização da educação, em todos os níveis, conforme se observa nos excertos retirados de alguns dos PME consultados:

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos, para toda a população de 6 a 14 anos, em todas as redes de ensino, garantindo que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

Estratégias:

[...]

2.28 Implantar e implementar programas e projetos, preferencialmente para a educação em tempo integral nas comunidades com maior vulnerabilidade social, visando à equidade educacional do Município (BLUMENAU, 2015, p. 10-15).

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do

campo, da região de menor escolaridade no País (sic!) e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (CHAPECÓ, 2015, p. 19).

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

Estratégias:

[...]

1.12) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância (CERRO NEGRO, 2015, p. 48-49).

A preocupação com o acompanhamento do acesso e permanência, bem como do aproveitamento escolar das crianças oriundas de famílias vinculadas aos programas de transferência de renda e/ou provenientes de comunidades com maior vulnerabilidade social é algo a ser analisado com mais atenção. Tal procedimento pode ser usado tanto para garantir o direito dessas crianças à educação, quanto como instrumento de punição da população pobre, na medida em que as contrapartidas exigidas por esses programas não são asseguradas efetivamente pelo conjunto das políticas sociais, para além de serem mais duras, a exemplo da obrigatoriedade de 85% de frequência mínima para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, quando para os não beneficiários é de 75%.

Observa-se, ainda, em todos os PME, a definição de metas e estratégias relacionadas à implementação da educação

integral, sendo recorrente a afirmativa de que as ações nesse sentido deverão contemplar prioritariamente as comunidades mais pobres:

Meta 5: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas municipais, de forma a atender o Ensino Fundamental.

Estratégias:

[...]

2. Instituir, em regime de colaboração, programa de construção e/ou adequação de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (VITOR MEIRELES, 2015, p. 110).

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 70% (setenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 30% (trinta por cento) dos alunos da educação básica.

Estratégias:

[...]

6.2. aderir a programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres (JOINVILLE, 2015, p. 9).

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as estudantes da Educação Básica.

[...]

Estratégias:

6.2. Instituir, em regime de colaboração, Programa de construção de escolas com projeto arquitetônico adequado as normas de qualidade e acessibilidade (padrão ABNT) e de mobiliário adequados para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades com crianças e adolescentes estudantes, em situação de vulnerabilidade social (CRICIUMA, 2014, p. 10-11).

Em alguns municípios verificamos preocupação no sentido de que crianças, jovens e adultos em condições de “vulnerabilidades sociais” sejam alcançados pela política de educação, como o que ocorre no município de Chapecó:

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias municipais para o Ideb.

Estratégias:

[...]

7.22. Fomentar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei n. 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

[...]

7.24. Apoiar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais, e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (CHAPECÓ, 2015, p. 14-17).

Na maioria dos PME pesquisados identificamos objetivos e metas para o acompanhamento do acesso, aproveitamento escolar e permanência na escola, das crianças oriundas de famílias vinculadas aos programas de transferência de renda e/ou provenientes de comunidades com maior “vulnerabilidade social”. Como já afirmamos, tal procedimento, por vezes,

tem sido usado tanto para garantir o direito à educação quanto como instrumento de punição da população pobre.

Ante as inúmeras tendências teórico-políticas presentes no debate sobre o tipo de serviço público estatal a ser destinado a este segmento da população cabe referenciar a Constituição de 1988 no seu art. 227:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Portanto é de se perguntar se: a escola em tempo integral, por melhor estrutura física e pedagógica que disponha, terá condições de garantir este direito? As condicionalidades impostas às famílias e às crianças beneficiárias do PBF, que majoritariamente são provenientes de área com maior “vulnerabilidade social”, estão conseguindo garantir este conjunto de direitos a estas crianças e adolescentes?

Entre as estratégias dos PME para permanência e aproveitamento escolar estão às ações intersetoriais das políticas sociais, e tais serviços, quando chegam às crianças, adolescentes e suas famílias são permeados por condicionalidades. Particularmente para o PBF, o cumprimento das condicionalidades é um dos objetivos de reforço ao exercício de direitos sociais básicos. Segundo Bello (2016), as condicionalidades podem induzir comportamentos favoráveis ao aumento da escolarização, cumprimento de agendas de saúde e frequência aos serviços socioeducativos promovendo o aumento do capital humano

das populações mais pobres. No entanto, as condicionalidades, relacionadas a estas políticas, recebem inúmeras críticas, entre elas: o fato de o ônus recair inteiramente sobre os beneficiários e de as exigências do cumprimento da contrapartida às populações mais pobres implicar a negação do direito de receber parte da riqueza socialmente produzida; existência de dificuldades de acessar aos serviços em seus locais de moradia, pois nas áreas mais empobrecidas esses serviços sofrem, com mais frequência, descontinuidade, irregularidade, má localização; e o fato de a maioria das condicionalidades deixar a população adulta de fora.

Além disso, esta possível intersectorialidade prevista nos PME e as condicionalidades não têm sido relacionadas às condições de habitação, saneamento, transporte, cultura, lazer, acesso à terra e acesso aos meios de comunicação. Tratam, timidamente, das necessidades de profissionalização, trabalho e geração de renda.

Aqui, não desqualificamos essencialmente a estratégia e as metas da escola em tempo integral e nem os programas de geração de renda destinados às famílias pobres e às de áreas de “vulnerabilidade social”. Nossa crítica foi na direção de questionar suas possibilidades e insuficiências diante do tamanho da pobreza brasileira e diante do tamanho da riqueza social que temos.

Voltando aos PME, verificamos que na relação entre educação e pobreza, a primeira é entendida como uma singular alternativa de enfrentamento das situações de “vulnerabilidade social”. Por isso, em todos os PME as propostas que vislumbram a elevação dos investimentos na política de educação ganham destaque. E, neste particular, quase que a totalidade dos PME seguiu o texto do PNE, tendo, inclusive, a redação quase que idêntica nos seguintes termos:

Meta 20: FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Mobilizar a sociedade civil organizada para garantir a aplicação do investimento público em Educação Pública de forma a atingir, no mínimo, a nível nacional, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País, no 5º (quinto) ano de vigência da Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio, e que, o município de Criciúma, até o final do decênio, garanta investimento de 35% dos recursos próprios para a Educação.

Estratégias:

[...]

20.12. Mobilizar a sociedade civil organizada e os/as representantes políticos regionais para garantir a definição de critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à Educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º do PNE (CRICIÚMA, 2014, p. 28-29).

Meta 20: assegurar a aplicação do investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio, observado o disposto no § 5º do art. 5º desta Lei.

Estratégias:

20.12. acompanhar critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º da lei do PNE (LAGES, 2015, p. 52-54).

Apesar de a elevação dos investimentos para a efetivação das ações planejadas para os próximos anos ser considerada uma estratégia fundamental, salientamos que o alcance

das metas definidas nesse sentido dificilmente será concretizado. Isso porque os municípios sofrem diretamente com as diretrizes macroeconômicas alinhadas em âmbito federal. E, no bojo dessas diretrizes, merece destaque a aprovação, no final de 2016, da Emenda Constitucional n. 95 (BRASIL, 2016), que instituiu o chamado Novo Regime Fiscal no Brasil. Esta Emenda limita os gastos públicos na área social, fixando um teto máximo a ser observado por 20 anos. Dessa forma, com vistas a privilegiar os interesses do capital, notadamente os do capital financeiro, o governo federal hipotecou qualquer possibilidade de ampliação de recursos destinados para aquelas políticas voltadas para as populações mais pobres do País, o que, por certo, inclui a política de educação. Assim, muitas das proposições constantes tanto do PNE como dos planos estaduais e municipais de educação não passarão de *boas intenções*.

Além disso, há que se considerar que parte significativa dos recursos destinados à política de educação, também no âmbito dos municípios, é drenada para o mercado educacional, convergindo para uma política privatizante cuja tendência se observa principalmente a partir do início dos anos de 1990²¹. De acordo com Lehr (2011), a ofensiva do capital privado sobre a educação também teve caminho aberto nos governos petistas, seguindo a mesma perspectiva dos governos de Fernando Henrique Cardoso. Segundo o autor:

²¹ Essa tendência foi também identificada na pesquisa. Dentre os municípios selecionados, constatou-se que, em Vitor Meireles, o gestor contratou uma instituição de assessoria privada – Instituto Sinergia de Extensão e Pós-graduação (ISEP) – para orientar os trabalhos de elaboração do PME. Essa instituição tem sede no município de Navegantes (SC). A instituição possui natureza jurídica de direito privado, com fins lucrativos, sociedade mercantil ou comercial com autonomia administrativa, financeira e disciplinar e tem seu contrato social registrado na Junta Comercial do Estado de Santa Catarina sob o n. 42202931077 em 5 de maio de 2001.

Na esfera empresarial, o governo incorporou as demandas do capital por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atrelando as medidas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) à agenda empresarial do movimento “Compromisso Todos Pela Educação”, iniciativa que reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante.

[...] Essa investida sobre a educação pública vem sendo efetivada por meio de entidades âncoras, em cuja direção se reveza um pequeno grupo de gestores.

[...] As entidades que organizam essa investida ocultam seu caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das empresas e da ideologia do interesse público.

[...] As iniciativas do governo Lula seguiram as trilhas da política educacional do governo FHC, como o apoio ao setor privado por meio de isenções tributárias, os contratos de gestão entre municípios, estados e MEC, a avaliação produtivista dos resultados, as medidas focalizadas, o entusiasmo pela educação a distância, a disjunção da formação profissional e do ensino propedêutico, o conceito de educação rural proveniente do Programa Escola Nova colombiano (LEHR, 2011, p. 163-165).

É exatamente a disjunção entre a formação profissional e o ensino propedêutico, indicada pelo autor, outro importante aspecto identificado na definição das metas e estratégias dos PME. Nelas, o enfrentamento da pobreza está vinculado às ações de qualificação para o trabalho (treinamento, desenvolvimento de habilidades técnicas etc.). Assim, observa-se uma forte vinculação das propostas educacionais com o mundo do trabalho, de modo a desenvolver ações no âmbito da política que possam contribuir para a empregabilidade, especialmente dos jovens oriundos das classes mais pobres. A educação, nesse sentido, é concebida como mediação importante – quando não exclusiva – para superar a reprodução da pobreza e das

desigualdades sociais. Nos excertos dos PME apresentados a seguir resta evidenciada essa preocupação dos gestores locais:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias:

[...]

10.6. diversificar o currículo da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo interrelações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos (JOINVILLE, 2015, p. 14-15).

Meta 3: Universalizar, até 2018, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o fim do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 90%.

Estratégias:

[...]

3.15. Promover e acompanhar a celebração de convênios entre empresas e escolas de educação básica, profissional e tecnológica para oportunizar estágio, possibilitando o acesso ao mundo do trabalho (TIMBÓ GRANDE, 2015, p. 28-30).

A despeito da tendência tecnicista observada nos PME, merece destaque o que consta da proposta apresentada pelos municípios de Alfredo Wagner e Chapecó que, pelo menos no texto dos documentos, explicitam uma preocupação com uma formação que transcenda às exigências do mercado de trabalho:

Mais do que uma educação tecnológica, será necessário que se pense em um ensino que valorize o cidadão como profissional capaz de executar suas funções e, ao mesmo tempo, de refletir sobre a realidade social à sua

volta. Há uma consciência coletiva que a baixa escolaridade constitui fator restritivo ao ingresso no mercado de trabalho. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômico (DIEESE), o próprio mercado revela às pessoas que, na atual estrutura econômica, as chances de se conseguir trabalho cada vez mais dependem da educação (ALGREDO WAGNER, 2015b, p. 83).

Para além da integração com o mundo do trabalho, a educação profissional e tecnológica deve incorporar elementos inseridos no âmbito das relações sociais. Nesse contexto, aponta-se a perspectiva de formação de um trabalhador capaz de compreender a realidade e ultrapassar os obstáculos que ela representa, de pensar e agir em prol das transformações econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de um país menos desigual e mais justo (CHAPECÓ, 2015, p. 68).

Do ponto de vista burguês, a relação entre educação e trabalho sempre é pensada – quando se trata da educação dos filhos dos trabalhadores – numa perspectiva na qual a primeira esteja sujeita às exigências do mercado laboral, reduzida, por isso, aos limites da mera *instrução* ou *treinamento* para as atividades produtivas. Essa preocupação está atrelada a outra: reduzir o tempo de trabalho socialmente necessário e ampliar o tempo de trabalho excedente no qual se produz o mais-valor apropriado pelo capitalista. Na medida em que os processos educacionais conformam valores, comportamentos e até mesmo posturas corporais para o mercado de trabalho capitalista, esta política atua no sentido de formar homens e mulheres *unilaterais* e não *omnilaterais*, como defendem as perspectivas críticas sobre a educação.

Desta feita, o tempo livre do trabalho é também capturado pelas estratégias capitalistas de maneira sorrateira, haja vista que no tempo destinado à educação o trabalhador ou os seus

filhos são *conformados* para responder às exigências do mundo produtivo, afastando-se, cada vez mais, das possibilidades de desenvolver conhecimentos orientados para fins diversos aos impostos pela incessante busca por mais produtividade, de modo a responder às reais necessidades humanas e não às do capital. Estas preocupações com as reais necessidades humanas, contudo, não estão presentes nos documentos oficiais analisados. Isso porque eles não constituem apenas meros documentos construídos dentro das burocracias do Estado. Na essência, eles revelam projetos de educação que se alinham ao projeto hegemônico de sociedade que se mantém em curso.

Ainda que não seja possível dissociar pobreza e desigualdades sociais, constatamos que nos PME analisados as metas e estratégias formuladas são mais afetas a essas últimas. E, nessa direção, um primeiro aspecto que é possível destacar refere-se ao fato de que, na quase totalidade dos PME, em consonância com as disposições do PNE, consta entre os objetivos das propostas o compromisso com a redução das desigualdades sociais e também regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.

Além disso, outro aspecto verificado nos textos dos PME diz respeito às ações que consideram as particularidades etnoraciais e que valorizam a diversidade cultural, como forma de enfrentar as desigualdades sociais:

Meta 20: Assegurar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História da Cultura Afrobrasileira e Africana, assim como a Lei n. 11645/2008, em todos os estabelecimentos de Ensino Público e Privado que ofertam a educação básica e ensino superior no município, em até cinco anos, após a aprovação do plano.

Estratégias:

[...]

20.1.14. Promover e implementar políticas de ações afirmativas, de reparação e de valorização da história, da cultura e da identidade da população historicamente excluída, como a população de origem africana e indígena, em todas as Redes de Ensino, a partir da aprovação do Plano (FLORIANÓPLIS, 2015b, p. 101-102).

Além desse conjunto de questões até aqui apontado, cabe destacar que, para o enfrentamento das desigualdades sociais, os gestores públicos municipais registram nos PME a preocupação com os meios e estruturas que viabilizem tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes pobres na escola. Dentre essas preocupações podem ser citadas: a garantia do transporte público – com destaque para aqueles estudantes oriundos das áreas rurais, comunidades quilombolas e indígenas -, implementação de políticas de assistência estudantil, disponibilidade de material escolar, oferta da *educação inclusiva* nas redes de ensino articulada com o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência etc. Além disso, o enfrentamento das desigualdades sociais ganha destaque nos PME por meio de estratégias pensadas para diminuir as discrepâncias de oferta, condições de permanência, infraestrutura das escolas e qualidade do ensino entre as unidades escolares da cidade e do campo, como já assinalado em outro momento.

Em alguns documentos, as desigualdades sociais são traduzidas, nas suas formas de expressão no âmbito da educação, como desigualdades educacionais. Isso se constata em metas e estratégias apresentadas nos seguintes termos:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo, para as populações do campo, da região de

menor escolaridade do município, e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não-negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Estratégias:

[...]

8.8 Reduzir as desigualdades regionais e étnico-raciais, garantindo o acesso igualitário e a permanência na educação profissional técnica de nível médio e superior, inclusive mediante a adoção de políticas públicas, na forma da lei (BLUMENAU, 2015, p. 33-35).

A articulação entre diferentes políticas (educação, saúde e assistência social) também é mencionada como importante estratégia para o enfrentamento das desigualdades sociais, o que pode potencializar a permanência dos estudantes, em todos os níveis de educação, na escola. É o que se verifica, por exemplo, no PME do município de Joinville:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias municipais para o Ideb.

Estratégias:

[...]

7.28. promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional (JOINVILLE, 2015, p. 10-12).

Por fim, outra constatação que merece destaque é que os PME seguiram a mesma estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE). Observamos metas e estratégias praticamente idênticas, o que pode reforçar

a hipótese de que, muitas vezes, os documentos norteadores da política de educação, em âmbito municipal, são elaborados sem levar em conta as necessidades locais. Isso, contudo, não diminui a importância e a necessidade da indução, desde o nível federal, passando pelo nível estadual, até chegar à esfera municipal para a definição das metas e das ações estratégicas na área da educação. Tal indução permite, a nosso ver, dar coesão a uma política nacional de educação que, por óbvio, não prescinde de análises sobre as particularidades de cada região e de cada município do País.

Considerações finais

As dimensões aqui apresentadas integram apenas parte de um conjunto muito maior de informações que constam nas PC e nos PME e que direta ou indiretamente estão relacionadas ao enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais. Em face dos limites objetivos deste texto, não é possível tratar da totalidade das questões suscitadas a partir dos estudos dos documentos que nos serviram de fonte de pesquisa. De todo modo, pensamos que importantes elementos foram, aqui, apresentados.

Há que se destacar, contudo, que não é possível, pelo conteúdo dos documentos aqui analisados (PC e PME), problematizar histórica e estruturalmente as concepções de pobreza e de desigualdade social. Reiteramos, no entanto, que em tais documentos as concepções dessas categorias estão subjacentes aos conteúdos dos diagnósticos das realidades locais apresentados e às metas e estratégias de enfrentamento apontadas. Nas PC, os termos pobreza e desigualdade praticamente não aparecem.

Por isso, realizamos nossas reflexões a partir dos termos utilizados e que se aproximam: “exclusão” e “inclusão” social. Em alguns municípios, como já mencionamos, o diagnóstico sobre a realidade local foi elaborado, mas, quase sempre, sem as conexões necessárias com as metas e estratégias dos PME e, tampouco, com os conteúdos das PC. Determinados documentos evidenciam tanto as potencialidades dos municípios que as manifestações da questão social acabam sendo secundarizadas. E, salvo alguns temas tratados a partir de perspectivas mais progressistas, em geral, os fundamentos, os diagnósticos e propostas se pautam ou se mesclam em concepções liberais e conservadoras e, por vezes, a-históricas sobre a pobreza e a desigualdade social.

Consideramos essencial mencionar que este texto se construiu pautado na ideia de que a educação só pode ser problematizada no contexto das relações sociais de produção e, para isso, é necessário vislumbrar suas potencialidades nos marcos da emancipação política, mas também reconhecer seus limites, não colocando sobre ela a responsabilidade de solucionar problemas que são próprios de uma sociedade de classes e que, em razão disso, só poderão ser superados na medida em que a forma social regida pelo capital também for superada. Aqui, quando nos referimos às propostas dos municípios para a política de educação, situamos especificamente um tipo de educação: a educação formal.

Apesar disso, mesmo a educação formal não pode ser considerada um bloco monolítico impermeável às lutas que se processam em face dos antagonismos de classe. Contudo, fazer dela um instrumento de luta das classes subalternas exige que essa empreitada seja orientada pela perspectiva da emancipação humana, desfazendo ilusões e construindo táticas educativas

que, paulatinamente, passem a fragilizar o projeto de educação hegemônico revelado nos documentos construídos no interior das burocracias estatais, quase sempre sem a participação da população. A educação, ainda que aquela estritamente formal, não é meramente reprodutora do *status quo*, tampouco pode ser concebida como fonte de redenção dos indivíduos colocados em desvantagem pelas disfunções do sistema. Suas possibilidades estão subjacentes à dinâmica da sociabilidade burguesa em seu permanente movimento e tensionamento provocados pela luta entre as classes fundamentais. É no bojo desse movimento constante e das tensões próprias da sociedade de classes que novos processos sociais podem ser desencadeados, fugindo do controle do capital. Importa, contudo, de lutar não apenas por uma educação transformadora ou emancipadora, mas por uma sociedade emancipada. Nesse sentido, é preciso ter presente que a consciência e o conhecimento sobre a vida real se constrói na luta política e que nos processos educacionais formais, quase sempre isso é obstado. E, mais, é necessário que homens e mulheres entendam que “[a] exigência de que abandonem as ilusões acerca de uma condição é a exigência de que abandonem uma condição que necessita de ilusões” (MARX, 2010, p. 145-146).

Por fim, emerge a constatação de uma questão essencial: como tais documentos (PC e PME) direcionam a política de educação se não estão calcados na realidade objetiva? Estes documentos foram elaborados na perspectiva de fazer avançar essa política ou vislumbraram apenas e tão somente cumprir uma determinação institucional, como condição para o repasse de recursos financeiros?

Tanto as PC – ou documentos similares – quanto os PME devem ser considerados como instrumentos de planejamento

das ações estatais constitutivos dos processos de descentralização e municipalização das políticas públicas que ocorreram a partir dos anos de 1990, ainda que esses processos sejam marcados por inúmeras contradições (ARAÚJO, 2000).

Para Cardoso (2014), em lugar de sofisticar as instituições de planejamento, o ato de planejar foi reduzido a algo meramente técnico-operacional, destituído de sentido estratégico. As agendas da gestão pública se voltam à racionalização de procedimentos relativos ao gerenciamento da burocracia, das funções de arrecadação, gestão da moeda, do monitoramento e controle das ações do Estado. Essas agendas, ainda que relevantes, passam a dominar o debate da teoria e da prática da reforma do Estado, como se apenas com a eficiência – fazer mais com menos –, fosse possível chegar à eficácia e efetividade das políticas públicas. Assim, o esforço governamental passa a se concentrar no curto prazo e, com ênfase especial, no fortalecimento das estruturas do Estado destinadas ao gerenciamento da moeda e da dívida pública.

A partir das diretrizes constitucionais de 1988, talvez o principal avanço identificado seja o fato de que o planejamento governamental tenha se tornado um processo contínuo de ação estatal. Por sua vez, talvez o principal problema esteja no fato de que, ao se reduzir o horizonte da ação possível do planejamento para o curto/médio prazo, condiciona-o ao orçamento prévio disponível.

De acordo com Cardoso (2014), o grande desafio para que a função do planejamento se efetive pode ser traduzido na necessidade de dotá-lo de forte conteúdo estratégico, com potente capacidade de articulação e coordenação, assentado numa perspectiva prospectiva e propositiva, bem como aberto

a processos participativos e conduzido a partir de conteúdos éticos.

Importa destacar que os instrumentos de gestão não são desprovidos de uma dimensão política. E, nesse sentido, pode-se afirmar que o campo do planejamento é também um espaço de disputas de interesses entre as classes fundamentais.

Diante da trajetória da política social no Brasil, que historicamente não considerou contingentes significativos da população, que não contemplou pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, os pobres e miseráveis, é de se ressaltar o avanço formal observado nas PC e nos PME, ao perceberem estes contingentes como sujeitos a serem inseridos no âmbito da política de educação. Do mesmo modo, reconhecemos o esforço dos gestores municipais em apontar, nesses documentos, inúmeras ações e metas para realizar este processo de inserção.

Mas não podemos deixar de apontar que esta aparência de debate crítico e progressista contida nos documentos, não toca nos aspectos estruturais da sociedade burguesa. O enfoque ético, democratizador, de igualdade e de “inclusão” e as categorias subjacentes (pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, questões étnico-raciais, população rural, população residente em áreas de vulnerabilidade social, beneficiários do PBF) fornecem uma *face humana* às políticas sociais e uma aparência de compromisso com mudanças sociais. Todavia, cabe destacar que uma vez que as PC e os PME estão funcionalmente divorciados de historicidade e das formas de exploração das relações de trabalho e das formas desiguais de apropriação da riqueza socialmente produzida, seus diagnósticos, seus objetivos, suas ações e metas, raramente podem constituir uma ameaça ou tensionar a atual agenda político-econômica do

capital. E assim, apesar dos ganhos localizados para segmentos sociais historicamente alijados do acesso à riqueza social, parece que o processo de planejamento público-estatal no Brasil, por meio de suas ações e metas, tem feito a gestão da pobreza e da desigualdade sem mexer com a ordem estabelecida.

Referências

ALFREDO WAGNER. **Lei n. 898, de 23 de junho de 2015a**. Aprova o plano municipal de educação de Alfredo Wagner e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.alfredowagner.sc.gov.br/legislacao/index/detalhes/codMapaItem/33767/codNorma/274705>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

_____. **Plano Municipal de Educação 2015-2024**. Secretaria Municipal de Educação e Desporto: PMAW/SMED, 2015b.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO VALE DO RIO DO PEIXE. **Referencial educacional**. Reflexões compartilhadas. Bússola. AMARP, 2006.

ARAUJO, Tânia Bacelar de. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro**: Heranças e urgências. Rio de Janeiro: Revan: FASE, 2000.

BELLO, Carlos Alberto. Percepções sobre pobreza e bolsa Família. In. SINGER, André; LOUREIRO Isabel (Org.). **As contradições do Lulismo**: a que ponto chegamos? 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 157-183.

BLUMENAU. **Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica**. Ed. Infantil. Secretaria Municipal de Educação: PMB, 2012. v. 1.

_____. **Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica**. Ed. Fundamental. Secretaria Municipal de Educação: PMB, 2012. v. 2.

_____. **Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica.** Ed. de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação: PMB, 2012. v. 3.

_____. **Lei Complementar n. 994, de 16 de julho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação de Blumenau – PME e dá outras providências. Disponível em: <http://www.blumenau.sc.gov.br/downloads/semmed/plano_municipal_de_educacao.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Relatório de Informação. Pacto de aprimoramento do SUAS 2014.** Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/index.php>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação básica.** Brasília: MEC/CNE, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 03 maio 2017.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2017.

CARDOSO JR., José Celso. **Estado, planejamento, gestão e desenvolvimento: balanço da experiência brasileira e desafios no século XXI**. In: CEPAL – Coleção Documentos de projeto. Mar. 2014. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36635/S2014190_pt.pdf;jsessionid=1521BC5E00C34CA02BE4F088CC930C91?sequence=1>. Acesso em: 05 maio 2017.

CERRO NEGRO. **Lei n. 667, de 17 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cerronegro.sc.gov.br/uploads/497/arquivos/553716_LEI_6672015_AprovaPlanoMEducacao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antonio David. A construção da pobreza e da desigualdade na América Latina: uma introdução. In: CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antonio David (Org.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/CLACSO, 2007.

CRICIUMA. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino**. Secretaria Municipal de Educação: PMC, 2016.

_____. **Lei n. 6.514, de 1º de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Municipal de Criciúma e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-criciuma-sc-2015-06-05-versao-compilada>>. Acesso em: 28 out. 2016.

CHAPECÓ. **Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da rede municipal de ensino de Chapecó**. Secretaria Municipal de Educação: PMC, 2013.

_____. **Lei n. 6.740, de 11 de agosto de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-chapeco-sc>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Panorama social da América Latina 2016**. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41598/1/S1700178_es.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

COSTA, Antônio Luiz M. C. A desigualdade social chega a níveis alarmantes. **Revista Carta Capital**, São Paulo, ano XXI, n. 873, 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/873/no-mundo-de-os-miseraveis-5584.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino**. Secretaria Municipal de Educação: PMF, 2015a. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Lei Complementar n. 379, de 15 de janeiro de 2015b**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-florianopolis-sc>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Projeto de Lei Complementar n. 1.463, de 22 de dezembro de 2015**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_06_2015_16.16.56.85740aa711ade241b0df4b895c2b758c.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Lei Complementar n. 546, de 12 de janeiro de 2016**. Formaliza o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar/2016/54/546/lei-complementar-n-546-2016-formaliza-o-plano-municipal-de-educacao-faco-saber-a-todos-os-habitantes-do-municipio-de-florianopolis-que-a-camara-municipal-de-florianopolis-aprovou-e-eu-sanciono-a-seguinte-lei-complementar>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

_____. **Plano Municipal de Educação**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2010.

HARVEY, David. **Para entender o capital**. São Paulo: Boitmpo, 2013.

IMARUÍ. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Imaruí: Educação Infantil e Fundamental. Disciplinas Curriculares**. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, desporto e Juventude: Editora FUCAP, 2006.

_____. **Lei n. 1.873, de 10 de junho de 2015.** Institui o Plano Municipal da Educação, (2015-2014) na conformidade dos artigos 153 e 154 da lei orgânica do município de Imaruá, estado de Santa Catarina. Prefeitura Municipal de Imaruá: PMI, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais:** acompanhamento e análise, n. 23. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25812>. Acesso em: 24 jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) – **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

JOINVILLE. **Lei n. 5629, de 16 de outubro de 2006.** Estabelece as Diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Disponível em: <<http://cm-joinville.jusbrasil.com.br/legislacao/1013475/lei-5629-06>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

_____. **Lei n. 8.043, de 2 de setembro de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joinville-sc>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

LAGES. **Lei n. 4.114, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/planomunicipaldeeducacaolagesc>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

LEHR, Roberto. Desafios para uma educação além do capital. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo. **István Mészáros e os desafios do tempo presente.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência.** Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MARX, Karl. **O Capital:** o processo de produção do capital [Livro I]. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. Desigualdade, pobreza e serviço social. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro: UERJ, n. 19, p. 135-170, 2007.

_____. Cinco notas a propósito da questão social. **Revista Temporalis**, Rio de Janeiro: ABEPSS, n. 3, p. 41-9, 2001.

REIS, Elisa. P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **RBCS** v. 15, n. 42, p. 43-152, fev. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v15n42/1742.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

TIMBÓ GRANDE. **Plano Municipal de Educação 2015-2024**. Secretaria Municipal de Educação: Timbó Grande, 2015. Disponível em: <<http://www.timbogrande.sc.gov.br/noticias/index/ver/codMapaItem/19678/codNoticia/339383/contraste/ativar#.WUK1iOvyvIU>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

VITOR MEIRELLES. **Referencial Curricular da Rede Municipal da Educação**. Prefeitura Municipal de Vitor Meireles: PMVM, 2011.

_____. **Lei n. 921, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Vitor Meireles e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/v/vitor-meireles/lei-ordinaria/2015/92/921/lei-ordinaria-n-921-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-vitor-meireles-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

ZALUAR, Alba. Exclusão e Políticas Públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 12 n. 35, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v12n35/35alba.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017.

Sobre os autores

Marlene de Fátima Cararo: Graduada em Pedagogia (UFES); Mestre em Educação (PPGE/UFES); Doutora em Educação (PPGE/UFES). Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade – DEPS, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do LAGEBES – Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo. Membro do Grupo de Pesquisa: Federalismo (PPGE/UFES); Temas de Pesquisa: Políticas Educacionais; Federalismo; Educação, Pobreza e Desigualdade Social. *E-mail:* mfcararo@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9927289483795110>

Renata Duarte Simões: Graduada em Educação Física (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes). Especialista em Treinamento Desportivo pela Universidade Veiga de Almeida (2002). Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (2005). Doutora em História da Educação e Historiografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP (2009). Pós-doutora em História da Educação e Historiografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP (2013). Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DLCE/UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES). Coordenadora Adjunta do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS/UFES). Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Formação de professores: aspectos históricos em Educação do Campo”. Membro dos grupos de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação

(NIEPHE/USP); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior (GREPHES/UFS); Grupo de Pesquisa “Direitas, História e Memória”; e Grupo “História das Direitas e do Autoritarismo”. Tem experiência na área de Educação e História da Educação, com ênfase nos seguintes temas: História da Educação; Movimentos Sociais; Formação de Professores; Gênero; Cultura Corporal; Educação Física; e Metodologia Científica. *E-mail*: renasimoes@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1114035410099626>

Alexandro Braga Vieira: Graduado em Letras (2001) e Pedagogia (2012). Especialista em Administração Escolar (2002) e em Atendimento Educacional Especializado (2012). Mestre (2008) e Doutor (2012) em Educação e Pós-Doutor pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Agrárias e Engenharias da UFES. Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da UFES. Desenvolve pesquisas no âmbito da Educação e da Educação Especial nas áreas de formação docente, políticas públicas, currículo, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas inclusivas. *E-mail*: allexbraga@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9217767617403655>

Valmir Lopes: Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Antropologia Social e Sociologia Comparada pela Université René Descartes, Paris V, Sorbonne. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Ciência Política do Departamento de Ciências Sociais (UFC). Atualmente concentra seus interesses nas áreas de Teoria Política Contemporânea, Teoria Social, Sistemas Políticos e Partidos Políticos. *E-mail*: valmirlopes@ufc.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9602774820739840>

Domingos Abreu: Graduado em Sociologia pela Université Lumière Lyon 2 (1991), Mestre em Antropologia e Ciências Sociais pela Université Lumière Lyon 2 (1994) e Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2000). Atualmente é professor Titular

da Universidade Federal do Ceará, pesquisador do grupo de estudos sobre pobreza e desigualdade social. Tem trabalhado com Parentesco, sobretudo a adoção, a adoção internacional e a socialização em famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Em paralelo, estuda Políticas Públicas para crianças e adolescentes em situação de rua. *E-mail*: domingos_edu@yahoo.com.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6323771030691888>

Irapuan Peixoto Lima Filho: Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (2002), Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2004) e Doutor pela Universidade Federal do Ceará (2010). Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo pesquisador do Laboratório de Estudos em Política e Cultura (LEPEC/UFC), além de ser pesquisador associado do Núcleo de Pesquisas Sociais da Universidade Estadual do Ceará (NUPES/UECE) e do Núcleo de Pesquisa em Gestão Pública e Desenvolvimento Urbano (GPDU/UECE). Atua na área de Sociologia, principalmente nos seguintes temas: juventude, música, educação, sociologia urbana, mobilidade urbana, políticas públicas. *E-mail*: irapuanpeixoto@yahoo.com.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6126704039312729>

Genilria de Almeida Rios: Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2014), Bacharel (2003) e Licenciada (2013) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência com educação à distância, tutoria (graduação e pós-graduação) e treinamento em plataformas virtuais de aprendizado e de agências de fomento. É pesquisadora do Laboratório de Estudos de Política e Cultura da UFC desde 2001 e membro do Grupo de Estudos do CNPq “Lideranças, representações e práticas políticas”. Atualmente é pesquisadora do projeto “Representações e práticas, dos pais beneficiários do Bolsa Família, sobre educação, pobreza e cidadania” (UFC). *E-mail*: genilria@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9482020710616554>

Rafaela Silveira de Aguiar: Mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará, tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em políticas sociais, atuando principalmente nas temáticas: habitação de interesse social, moradia,

pobreza, desigualdade social, produção do espaço urbano e trabalho. Professora formadora de formadores do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Ceará e assistente social da Prefeitura de Maracanaú. Tem pesquisado a experiência dos beneficiários do Programa Bolsa Família no mundo do trabalho. *E-mail*: rafaelasilveiraag@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5083319634999870>

Maria Lourdes dos Santos: Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Urbana, atuando principalmente nas temáticas: sexualidade, preconceito, prostituição masculina viril, violência e substâncias psicoativas. Tutora/Supervisora do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Professora de Metodologia da Pesquisa Científica e Antropologia da Faculdade *Ratio*. As últimas pesquisas foram sobre População em situação de rua e, também, usuária de álcool, crack e outras substâncias psicoativas, Mapa da Criminalidade em Fortaleza e, Melioidose, uma doença ainda desconhecida. *E-mail*: mlourdes7@yahoo.com.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1143809704195408>

Antonia Tarciana Campos Lima: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2011), com pós-graduação em Docência do Ensino Superior e Gestão Escolar (2015). Exerceu a função de tutora a distância no Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (2016) e ministrou o Curso de Extensão em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (2017). Atualmente é secretária administrativa no referido curso de especialização pela Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação e secretaria administrativa do Ensino Superior.

E-mail: tarcinha23@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5942221334779499>

Daniela Batista e Silva: Graduada em Letras Português/Francês pela Universidade Federal do Piauí (2010); Mestre em Letras - Área de Concentração em Estudos Literários pela Universidade Federal do Piauí (2014). Tem experiência em ensino de língua francesa, revisão textual, assistente de administração pública municipal e de IES estadual. Exerceu a função de tutora a distância e orientadora de TCC

do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social - EPDS (2015-2016); ministrou o Curso de Extensão EPDS (2017). Atualmente é servidora pública municipal na área de administração pública, atuando como gestora de monitoramento e avaliação. *E-mail*: danielabts@yahoo.com.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1793592776273615>

Rosa Lina Gomes do Nascimento Pereira da Silva: Graduada em Licenciatura Plena em Química pela Universidade Federal do Piauí (1980), com mestrado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1983) e doutorado em Química pela Universidade Federal de São Carlos (1999). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Métodos Óticos de Análise. Coordenadora Administrativa do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Atualmente é a Coordenadora de Apoio e Assessoramento Pedagógico da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. *E-mail*: rosalina@ufpi.edu.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3930568660404871>

Moisés Domingos Sobrinho: Graduado em Ciências Sociais – Bacharelado, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1983), Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1988) e Doutor em Sociologia pela Université Catholique de Louvain (1994). Fez estágio pós-doutoral no Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade de Valência - Espanha (2011-2012). Professor Associado IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculado ao Centro de Educação (DFPE) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena, desde 2012, o projeto de cooperação internacional entre o PPGEd/UFRN, a Universidade Paris 8, a Universidade de Valência (Espanha) e a Universidade de Évora (Portugal) cuja temática é “O estudante universitário: trajetória, cultura e formação”. Atua na área da Educação e desenvolve estudos e pesquisas nos seguintes temas: a relação entre educação, a praxiologia social de Pierre Bourdieu e a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici; educação profissional e tecnológica; identidade social e formação docente. *E-mail*: moises-sobrinho@uol.com.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4006015131926244>

Eliana Andrade da Silva: Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (1999); Mestre (2002) e Doutora (2008) em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Docente no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Desenvolve estudos nas áreas de questão agrária e fundamentos do serviço social. *E-mail:* andradelili@yahoo.com.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2216989230807890>

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros: Graduada em Pedagogia. Mestre em Pedagogia Profissional pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (1999) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História e Política da Educação Infantil, Fundamentos da Educação e Pedagogia Social. Desenvolve pesquisa na área de Fundamentos da educação, História da educação e Práticas socioculturais. *E-mail:* kilza.fernanda@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0588907119958839>

Rosângela Alves de Oliveira: Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (1987), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2004) e Doutora em Sociologia - Kassel Universität - Alemanha (2008). Professora efetiva na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Serviço Social com ênfase em Serviço Social. Atua principalmente nos seguintes temas: extensão universitária, economia solidária, metodologias de incubação, juventude, movimentos sociais, conselhos de gestão e educação popular. *E-mail:* rosalavesbr@hotmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1950505904786027>

Jakson Alves de Aquino: Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (1997); Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2000); Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará. Pesquisa os temas da desigualdade, democracia e opinião pública. *E-mail:* jaa@ufc.br

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8056757049654019>

Fernando Anderson Pereira de Souza: Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Trabalha com as seguintes temáticas: Pobreza, Religião, Educação e Drogadição. Atualmente, é vinculado à Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS). *E-mail:* fapes2011@hotmail.com
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4734751890382582>

Carlos André Teixeira Gomes: Graduado em Comunicação Social e em Ciências Sociais, Mestre em Ciências Sociais e Doutorando em Educação. Atua como professor de Sociologia e suas pesquisas têm como temas centrais as Desigualdades Sociais e a Educação.
E-mail: etbh@uol.com.br
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7827721079553034>

Marisa Ribeiro Teixeira Duarte: Socióloga, Mestre (UFMG) e Doutora em educação (UFF). Pós-doutora em educação comparada (Humbolt Universität) e sociologia das regulações sociais (Université de Louvain la neuve). Professora associada da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora permanente do programa de pós-graduação em educação (FAE/UFMG). Desenvolve pesquisas de políticas públicas de educação, implementação local e desigualdades educacionais.
Email: mmduarte@ufmg.br
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3026096226745336>

Adir Valdemar Garcia: Graduado em Pedagogia – Orientação Educacional (1986) e Especialista em Orientação Educacional (1989) pela Universidade para O Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC. Mestre em Educação (1997) e Doutor em Sociologia Política (2005) pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC. Tem experiência nas áreas da educação e da Saúde, pesquisando os seguintes temas: educação, saúde, cidadania, pobreza. *E-mail:* adir.vg@ufsc.br
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1135015669434075>

Jaime Hillesheim: Graduado em Serviço Social (1992) pela Universidade Regional de Blumenau (FURB) e em Direito (2008) pela Universidade de Cuiabá (UNIC). É especialista em: Serviço Social do Trabalho (1994) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Direito Constitucional (2010) pela Fundação Escola Superior do

Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul/RS e Fundação Escola Superior do Ministério Público do Estado de Mato Grosso/MT, Direito Individual, Coletivo e Processual do Trabalho (2012) pela Escola da Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho da 23ª Região. É Mestre em Serviço Social (1996) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). É Doutor em Serviço Social (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC, onde é professor do Departamento de Serviço Social. É membro pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas: Trabalho, Questão Social e América Latina. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social e Trabalho, pesquisando sobre os seguintes temas: trabalho, serviço social e trabalho, serviço social e mercado de trabalho profissional, serviço social e direito, direito do trabalho. *E-mail*: jaime.h@ufsc.br
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5960974102571301>

Tânia Regina Krüger: Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990), Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1998) e Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Atualmente é docente Associada do departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: política social, SUS, serviço social, exercício profissional, política de saúde, participação, controle social, planejamento e gestão de políticas sociais. É integrante do Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular – NESSOP. *E-mail*: tania.kruger@ufsc.br
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9979152057959009>