



# EDUCAÇÃO E POBREZA: POLÍTICAS E PRÁTICAS

ITAMAR MENDES DA SILVA  
CAROLINE FALCO FERNANDES VALPASSOS  
DULCINÉA CAMPOS SILVA  
(ORGANIZADORES)

 EDUFES

ITAMAR MENDES DA SILVA  
CAROLINE FALCO FERNANDES VALPASSOS  
DULCINÉA CAMPOS SILVA  
(ORGANIZADORES)

# EDUCAÇÃO E POBREZA: POLÍTICAS E PRÁTICAS



**EDUFES**

VITÓRIA, 2021



**Universidade Federal  
do Espírito Santo**



**Editora Universitária – Edufes**

Filiada à Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514  
Campus de Goiabeiras  
Vitória – ES · Brasil  
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852  
edufes@ufes.br  
www.edufes.ufes.br

**Reitor**

Paulo Sergio de Paula Vargas

**Vice-reitor**

Roney Pignaton da Silva

**Chefe de Gabinete**

Zenólia Christina Campos Figueiredo

**Diretor da Edufes**

Wilberth Salgueiro

**Conselho Editorial**

Carlos Roberto Vallim, Eliana Zandonade, Eneida Maria Souza Mendonça, Fátima Maria Silva, Graziela Baptista Vidaurre, Isabella Vilhena Freire Martins, José André Lourenço, Marcos Vogel, Marcelo Eduardo Vieira Segatto, Margarete Sacht Góes, Rogério Borges de Oliveira, Sandra Soares Della Fonte, Sérgio da Fonseca Amaral

**Secretaria do Conselho Editorial**

Douglas Salomão

**Administrativo**

Josias Bravim  
Washington Romão dos Santos

**Seção de Edição e Revisão de Textos**

Fernanda Scopel, George Vianna,  
Jussara Rodrigues, Roberta  
Estefânia Soares

**Seção de Design**

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,  
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

**Seção de Livraria e Comercialização**

Adriani Raimondi, Dominique Piazzarollo,  
Marcos de Alarcão, Maria Augusta  
Postinghel, Maria de Lourdes Zampier



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

#### **Preparação de texto**

Jussara Rodrigues

#### **Projeto gráfico**

Seção de Design da Edufes

#### **Diagramação**

Juliana Braga

#### **Capa**

Agência Três Criativos

#### **Revisão de texto**

Fernanda Scopel

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

E24 Educação e pobreza [recurso eletrônico] : políticas e práticas /  
Itamar Mendes da Silva, Caroline Falco Fernandes Valpassos,  
Dulcinéa Campos Silva (organizadores). - Dados eletrônicos. -  
Vitória, ES : EDUFES, 2021.  
183 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88077-24-5

Modo de acesso: < <http://repositorio.ufes.br/handle/10/774/>>

1. Educação. 2. Pobreza. 3. Integração social. I. Silva, Itamar  
Mendes da. II. Valpassos, Caroline Falco Fernandes. III. Silva,  
Dulcinéa Campos, 1956-.

CDU: 37

Elaborado por Adriana Caetano – CRB-6 ES-000827/O

Esta obra foi composta com  
a família tipográfica Crimson Text.

# Sumário

<i>Prefácio</i> Miguel Arroyo	7
<i>Apresentação</i> Itamar Mendes da Silva, Caroline Falco Fernandes Valpassos, Dulcinéa Campos Silva	13
Capítulo 1 <i>A pobreza em suas relações com a educação: reflexões a partir do curso e da pesquisa</i> Marlene de Fátima Cararo, Renata Duarte Simões, Alexandro Braga Vieira	19
Capítulo 2 <i>A pesquisa-formação no curso Educação e Pobreza: processos, pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos</i> Mariangela Lima de Almeida, Itamar Mendes da Silva, Andreia Leite Kuyumjian	54
Capítulo 3 <i>Pobreza e desigualdade social no Espírito Santo: problematizações à educação e à humanização</i> Itamar Mendes da Silva, Dulcinéa Campos Silva, Caroline Falco Fernandes Valpassos, Lohana Reblin de Oliveira	85

Capítulo 4

*O direito à educação: entre o formal e o real*

Dulcinéa Campos Silva, Itamar Mendes da Silva,  
Caroline Falco Fernandes Valpassos, Nina Soares Rocha

**125**

Capítulo 5

*Inclusão social: ampliando perspectivas e possibilidades  
na garantia de direitos*

Caroline Falco Fernandes Valpassos, Dulcinéa Campos  
Silva, Itamar Mendes da Silva, Bruna dos Santos Sena

**154**

*Sobre os autores*

**179**

Prefácio

---

*Pobreza-Desigualdades-  
Educação — Que  
interrogações?  
Como radicalizá-las?*

Miguel Arroyo<sup>1</sup>

Um trabalho de um coletivo de pesquisadores sobre pobreza-desigualdade-educação que nos interroga e mostra que da pobreza chegam interrogações, exigências radicais para o pensamento pedagógico: às políticas, à produção teórica, às pesquisas-dissertações-teses, aos currículos de formação de docentes-educadores, às faculdades de pedagogia, às licenciaturas.

A exigência primeira: reconhecer que a pobreza existe e persiste, e que invade as escolas. Se aos 18 milhões na extrema pobreza, obrigados a ir à escola para receber uma bolsa de sobrevivência,

---

1. Doutor em Educação pela Stanford University. Professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor *honoris causa* da Universidade Federal Fluminense (UFF).

somarmos os 10 milhões na pobreza não extrema, as escolas públicas podem ser identificadas como escolas dos pobres.

As análises destes textos nos defrontam com essa realidade interrogante, exigente: esses milhões de crianças, adolescentes nas escolas e jovens-adultos na EJA — e até nos cursos de educação superior — têm merecido nosso olhar, nossa atenção? Se nos obrigam a vê-los, como vê-los?

As análises destes textos nos interrogam não apenas como olhar a pobreza, mas como ver, olhar, pesquisar os pobres. A pobreza são sujeitos, coletivos de classe, etnia, raça, gênero, campos, periferias que puxam nosso olhar, nosso pesquisar, teorizar para enxergá-los. Para limpar nossos olhares de preconceitos e deixar-nos interrogar.

Estes textos, análises, são de profissionais, pesquisadores que se deixaram interrogar, desestabilizar ao se voltarem para as estreitas e tensas relações entre pobreza, desigualdade, educação. A pobreza sintetiza as desigualdades sociais, raciais, de classe, gênero, lugar político, econômico? A pobreza sintetiza as desigualdades educacionais, escolares, de aprendizagens? A pobreza sintetiza os limites dos percursos de desumanização dos pobres desde a infância? A pobreza rouba humanidades? Mas também as resistências dos pobres desde a infância com o fim de saírem, de se libertarem da desumanização da pobreza não provocam processos de recuperação das humanidades roubadas? De humanização?

Interrogações de tamanha radicalidade que repõem os pobres para a educação. Antes do que propor, fortalecer uma visão salvacionista pela educação e antes do que propor como a educação, escolar, sobretudo, poderá reduzir as desigualdades sociais e as desigualdades produzidas pela pobreza, as questões nucleares que estes textos priorizam é que interrogações chegam à educação das brutais, inumanas vivências da pobreza.

Que limites impõe aos processos educativos condenar milhões desde a infância à pobreza? Mudar o olhar tão repetido: pobres porque sem escolarização, sem valores de trabalho? As análises mostram que condenar à pobreza extrema desumaniza.

Uma leitura atenta dos textos nos ajuda a entender como das relações entre pobreza-desigualdade-educação vêm interrogações específicas, que me permito destacar:

1) A pobreza, os pobres interrogam os nossos campos da pesquisa, da produção teórica. Os textos são um testemunho de como esses campos se enriquecem, alargam e aprofundam quando se deixam interrogar pela pobreza, pelas desigualdades que estão expostas na sociedade e pressionam por chegar às escolas, às universidades. Pressionam por ser pesquisadas, teorizadas, denunciadas nas pesquisas, dissertações e teses.

As pesquisas, a produção teórica, se aprofundam, ganham em intensidade quando se deixam interrogar pelas vivências mais radicais a que os coletivos humanos são submetidos. Reconhecer a pobreza como uma das vivências mais determinantes e interrogantes confere densidades radicais às pesquisas sociais, educacionais.

2) A pobreza, os pobres interrogam os currículos, as políticas e diretrizes de formação, de pedagogia, das licenciaturas. A pergunta que transpassa estes textos: a pobreza não está a exigir a inclusão das dimensões reveladas na produção teórica, nas dissertações e nas teses em currículos de formação? Os pobres que chegam às escolas, à EJA não estão a pressionar por ser olhados, entendidos pelos docentes-educadores? Estes não têm direito e dever de ser profissionais formados em saberes sobre a pobreza?

Lendo estes textos somos desafiados a incorporar a riqueza de saberes sobre a pobreza, sobre os pobres, os quais exigem ser sabidos pelos profissionais que trabalharão com eles. Como sermos profissionais das escolas dos pobres sem um currículo de formação que dê centralidade aos saberes sobre a pobreza que estes textos revelam?

3) Os textos interrogam ainda os currículos de formação, de conhecimentos a que têm direito os educandos nas escolas e até universidades e, sobretudo, a que têm direito os educandos vitimados-oprimidos pela pobreza-desigualdade. Incorporar os conhecimentos destas pesquisas será um caminho para ir além dos

conhecimentos da Base Nacional Comum e priorizar outros conhecimentos que garantam o seu direito a saber-se.

A pergunta destes textos-conhecimentos sobre a pobreza colocada aos currículos é: como enriquecer as diversas áreas com os saberes, a que milhões de educandos têm direito, sobre a pobreza que vivenciam?

Pobreza-desigualdade-educação, novos-velhos saberes a exigirem toda a centralidade nos currículos, nas diversas áreas, no material didático. Têm direito os educandos pobres a saber-se por que pobres? Constituir grupos autorreflexivos? Que saberes, leituras de si e de suas famílias pobres aprendem a fazer desde criança e levam às escolas?

O conjunto dos textos traz os processos de produção da pobreza para que os educandos se conheçam e conheçam seus coletivos sociais, raciais, sua história, suas condições de sobrevivência. Conheçam que estruturas sociais, econômicas, políticas, culturais os produzem e mantêm na pobreza. Como essas questões interrogam cada área de conhecimentos?

4) Os textos mostram que dos pobres chegam interrogações da maior radicalidade para o paradigma pedagógico, para a função central da pedagogia — da educação — de formação humana: acompanhar desde a Paideia e em todos os humanismos pedagógicos, acompanhar desde a infância os complexos processos de formação humana. Função mais complexa do que ensinar letramentos, numeramentos e noções de ciências.

As diversas teorias do desenvolvimento humano se propõem formar profissionais-educadores capacitados a entenderem os processos de formação-humanização; mas como entender e acompanhar infâncias-adolescências até jovens-adultos submetidos a brutais processos de desumanização? Será suficiente entender os processos de desenvolvimento-humanização diante de milhões condenados pela pobreza a processos de desumanização?

Os textos trazem essas problematizações da pobreza como desumanização para o espaço educativo e humano. Como entender mais

sobre os processos de desumanização a que a pobreza, a miséria condenam milhões de educandos que chegam às escolas? As teorias pedagógicas acumularam mais teorias, mais didáticas de acompanhar, fortalecer os processos de humanização do que entender os processos de desumanização.

Paulo Freire lembra à pedagogia que todo processo de humanização sempre foi acompanhado de brutais processos de desumanização, a exigirem centralidade no pensamento pedagógico e docente-educador, sobretudo diante de milhões submetidos às vivências desumanizantes da pobreza, da miséria, que roubam suas humanidades. Interrogações radicais que chegam dos milhões de educandos pobres: educadores entendam que somos submetidos a vivências de desumanização, que chegamos roubados em nossas humanidades! Como formar educadores para entenderem esses processos? Questões destacadas nestes textos.

5) Os textos vão além: reconhecem com Paulo Freire que os pobres, melhor do que ninguém, têm consciência da opressão a que a pobreza os condena e resistem por se libertar. Desde crianças aprendem com seus coletivos que foram, são roubados de suas humanidades e resistem a fim de recuperá-las. Afirmam-se humanos. São sujeitos de Pedagogias dos Pobres. Pedagogias dos Oprimidos.

Os textos nos colocam a interrogação central: como entender essas resistências como humanizadoras? Como as escolas, as pesquisas, as teorias investem na “recuperação da humanidade roubada”? Os textos lembram os movimentos sociais em suas lutas por terra, teto, renda, trabalho... Por um justo, humano viver. Por questionar, superar as estruturas econômicas, políticas, sociais que produzem a pobreza, a miséria de milhões e acumulam a terra, a renda, o poder em mãos de poucos.

Como dar centralidade a essas análises que os textos destacam nos currículos de formação dos profissionais das escolas dos pobres? Como entender quais aprendizados levam às escolas acerca das resistências por libertação dos coletivos, famílias, movimentos de que os pobres fazem parte?

Uma questão se torna obrigatória: em que tempos estamos? De superação da pobreza, da miséria? Tempos de um Estado de repressão aos pobres, em seus movimentos sociais, até de extermínio de militantes em lutas por justiça, humanidade? Tempos de um Estado não de direitos, mas de privilégios, de concentração da riqueza em mãos das elites e de aumento da miséria dos pobres? Como radicalizar as análises, as pedagogias sobre pobreza-desigualdade-educação?

# Apresentação

O processo de democratização do acesso e a luta pela garantia efetiva do direito à educação, prescrito na legislação brasileira, têm sido bastante discutidos no meio acadêmico e levado à produção de expressivo conjunto de pesquisas e publicações. A pobreza e a desigualdade entraram na agenda da academia e também das políticas públicas — e detectam-se a elaboração e a implementação de iniciativas na área. Entretanto, tanto os debates quanto as práticas decorrentes de políticas de inclusão não têm se aprofundado nem avançado suficientemente sobre as características, as possibilidades e as necessidades educacionais do contingente populacional que obteve acesso à escola nesse processo.

Os pobres entraram na escola, mas nela suas condições de vida e existência não são discutidas nem consideradas: a pobreza ficou do lado de fora, como diz Miguel Arroyo<sup>1</sup>. A escola que recebe agora os pobres e os extremamente pobres não alterou suas estratégias de trabalho, sua linguagem e a forma de abordar o conhecimento e de definir o que é conhecimento relevante, ou seja, não construiu um currículo e uma metodologia adequada a seu novo público. As implicações disso se observam no contingente de estudantes pobres abandonando a escola ou nela permanecendo sem, contudo, aprender um mínimo daquele conhecimento que ela pretendeu ensinar-lhe.

---

1. ARROYO, M. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago. 2017.

Evasão, repetência, fluxo e desempenho passam a ser o centro dos debates sobre uma educação de qualidade e para todos, especialmente após a ampliação do valor atribuído ao resultado de avaliações de grande abrangência e aos índices de desempenho que pretendem expressar medidas de qualidade. No país se criou um verdadeiro “fervor avaliativo” na vã expectativa de que com mais e melhores avaliações se resolveria o problema da qualidade. Entretanto, as mudanças na educação básica têm sido lentas e as justificativas para o fracasso da escola em ensinar os pobres e os extremamente pobres passam, no mais das vezes, por responsabilizar as condições socioeconômicas dos educandos.

A melhoria da educação requer não apenas o investimento em instrumentos pedagógicos, como currículos, metodologias, gestão dos sistemas e escolas, mas também a ampliação dos serviços ofertados aos estudantes pobres na escola. Políticas destinadas a atender os pobres estão sendo criadas, revelando um contexto em que há possibilidade concreta de atacar a questão e de colocar a pobreza e os sujeitos pobres no centro do debate educacional. É o momento de ampliação de gastos públicos com políticas sociais em geral e, especificamente, com a educação.

Entre as políticas de promoção de direitos ancoradas na perspectiva de seguridade social instituída pela Constituição Federal de 1988, está a Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (Iniciativa EPDS), que se organiza em três dimensões: formação continuada, apoio à pesquisa acadêmica e apoio à difusão do conhecimento.

A formação continuada objetiva capacitar, em nível de especialização e em cursos de extensão universitária, profissionais da educação e da assistência social que visam à transformação da realidade escolar e social e atuam na escola básica e nos órgãos e equipamentos sociais diretamente ligados ao atendimento da população pobre, especialmente os ligados ao Programa Bolsa Família (PBF). A perspectiva foi empreender esforços para que os debates acerca dos temas relacionados à pobreza e à desigualdade social no âmbito da educação

não ficassem restritos aos tradicionais meios políticos e acadêmicos e, ao oferecer formação continuada e nesta investir, pautar os temas da pobreza e as suas relações com processos educacionais para que esses profissionais pudessem abordá-los teórica e praticamente.

Assim, o Laboratório de Gestão Básica do Espírito Santo (Lagebes), localizado no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/Ufes), assumiu, em 2015, o compromisso de realizar o curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS/Ufes), recebendo a inscrição de 2.844 candidatas(os) às 560 vagas ofertadas. O curso, assim como a própria Iniciativa EPDS, foi concebido no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC) e, como especialização, se organizou em 360 horas em diversas instituições de ensino superior do país. No Espírito Santo, foi ofertado em dez polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) vinculados à Ufes, localizados nos municípios de: Vitória, Vila Velha, São Mateus, Linhares, Cachoeiro de Itapemirim, Afonso Cláudio, Nova Venécia, Alegre, Colatina e Piúma.

A concepção do curso previu também o apoio à pesquisa acadêmica com o objetivo de investir na articulação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário. Assim se desenvolveu, concomitante e organicamente articulada ao curso EPDS, uma pesquisa abrangendo reflexões teóricas e atividades práticas em contextos escolares e sociais empobrecidos a fim de investir em perspectivas para o enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza e alteração das circunstâncias de tratamento dessas condições.

O livro que agora apresentamos é o resultado dos processos de reflexão sobre as questões levantadas, de ação sobre a realidade e de construção de possibilidades de enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza, especialmente desenvolvidos durante a pesquisa-formação promovida pela Iniciativa EPDS. Ele se destina a divulgar as reflexões dos pesquisadores e oferecer à comunidade acadêmica e aos sujeitos agentes envolvidos com educação elementos para ampliar o debate sobre uma escola que inclua efetivamente os pobres. Uma escola

que não escamoteie o debate nem sua responsabilidade de refletir sobre a prática adequada para a efetivação da educação dos mais pobres.

O capítulo de abertura, “A pobreza em suas relações com a educação: reflexões a partir do curso e da pesquisa”, pauta o próprio conceito de pobreza e a evolução dos estudos acerca do tema. Também discute como a pesquisa contribuiu com a produção de conhecimento sobre a pobreza por meio de debates com profissionais das escolas e de outros equipamentos sociais que têm responsabilidades no atendimento ao pobre e no tratamento da questão da pobreza. As discussões contemplam três tópicos principais: no primeiro se discutem a questão da vulnerabilidade social dos pobres e as relações da pobreza com a educação desde um ponto de vista do acúmulo de debates na academia; em seguida são apresentadas reflexões sobre as contribuições formativas do desenvolvimento da pesquisa *pari passu* com o curso EPDS; por fim, são apresentadas algumas reflexões e as diferentes perspectivas de trabalho para se discutir o tema da pobreza.

No capítulo “A pesquisa-formação no curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social: processos, pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos”, a pesquisa é discutida sob a perspectiva de seu objetivo de desenvolver a capacidade criativa e a autoria dos cursistas EPDS no trabalho pedagógico realizado nas variadas circunstâncias de atuação deles. São apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos, com ancoragem na perspectiva dialética e da pesquisa-ação, bem como a parte do trabalho investigativo em que se realizaram na prática atividades de ensino, pesquisa e extensão integradas e indissociadas. Essas atividades favoreceram a reflexão dos cursistas sobre a realidade e a capacidade de tomada de decisões mais conscientes e fundamentadas teórica e praticamente a partir das necessidades dos estudantes pobres e extremamente pobres beneficiários do PBF que frequentam a escola.

“Pobreza e desigualdade social no Espírito Santo: problematizações à educação e à humanização” reflete acerca da pobreza como fator degradante e desumanizador, que tolhe a dignidade da pessoa

humana. Também discute a natureza perversa da distribuição de riquezas no Brasil e no Espírito Santo, bem como os processos de produção e consolidação delas, processos que excluem a maioria da população do acesso a bens e serviços, produzindo um dos países mais desiguais do mundo. Afirma-se nesse capítulo que o estabelecimento de condicionalidades para direcionar benefícios aos cidadãos brasileiros pobres e extremamente pobres ainda carrega certo “ranço” de preconceito com o pobre e a pobreza, de um lado, e certo “messianismo” esclarecido e autoritário em relação a essa população, de outro, visto que os sujeitos agentes do PBF indicam saber o que “é melhor” para aquela pessoa em estado de “vulnerabilidade social”. Aposta-se, então, na possibilidade de os programas de distribuição de renda do tipo PBF se constituírem fundamentais para garantir a todos os brasileiros os direitos sociais e humanos básicos da cidadania, previstos na Constituição de 1988, e de a questão da desigualdade ser com isso, inicialmente, colocada em debate.

“O direito à educação: entre o formal e o real” trata a questão do direito dos pobres e extremamente pobres à educação e as *tensões entre o direito formal e o direito real* quanto a esse quesito. Discute-se o direito à vida digna, disposto na Constituição Federal de 1988, que unifica todos os direitos fundamentais, reafirmando-se que o direito à vida e a dignidade da pessoa humana são indissociáveis. A educação é analisada no plano legal como um direito fundante e um requisito para a conquista e a manutenção de outros direitos, o que ressalta seu vínculo com a superação das desigualdades sociais. Por meio de um olhar de totalidade, com preocupação metodológica combinada com o estudo do percurso histórico-político da educação, que adota materialmente a forma de políticas públicas adotadas para atender a população empobrecida, as discussões evidenciam que a maneira como o direito prescrito se manifesta caminha em desacordo com os interesses e as necessidades da população pobre.

Em “Inclusão social: ampliando perspectivas e possibilidades na garantia de direitos” se apresentam reflexões baseadas nas informações

obtidas e nas análises realizadas pelos cursistas acerca do PBF como instrumento de inclusão social que amplia a possibilidade de enfrentamento da desigualdade, da pobreza e da extrema pobreza. A discussão do tema é realizada a partir da organização do capítulo em três tópicos: no primeiro, a inclusão e a exclusão são tratadas como um par dialético, cujos conceitos se definem por uma relação de contradição entre si; no segundo tópico se apresenta a justificativa da coexistência de inclusão e exclusão na educação escolar, já que o acesso está quase universalmente garantido, porém dentro da escola existem mecanismos que promovem o insucesso dos incluídos e, assim, atuam em favor da exclusão interna; finalmente, no terceiro tópico, as perspectivas da inclusão social e escolar associadas ao PBF são apresentadas. Há também considerações sobre a “intersetorialidade” e as “ações de mudança no interior da escola” como estratégias para a garantia de direitos.

Boa leitura a todas e todos!

## Capítulo 1

---

# *A pobreza em suas relações com a educação: reflexões a partir do curso e da pesquisa*

Marlene de Fátima Cararo  
Renata Duarte Simões  
Alexandro Braga Vieira

A produção acadêmica acerca das questões relativas à pobreza é muito extensa e marcada por um profundo grau de controvérsia, que expressa a diversidade de posturas teóricas existentes e manifesta a complexidade característica da pobreza e de suas dimensões, “seu caráter fundamentalmente multifacetado, os vários ângulos” a partir dos quais pode ser analisada (LEITE, 2002, p. 31). No caso do Brasil, oitava economia do mundo e quinta maior população (209 milhões de habitantes) em 2017, é instigante o fato de existirem e resistirem bolsões de pobreza e de miséria. Uma explicação sobre a pobreza em nosso país não pode, portanto, basear-se numa suposta escassez de recursos e, necessariamente, deve considerar a maneira pela qual se distribui a riqueza gerada socialmente — com alto grau de desigualdade e, mais do que

isso, com alto grau de concentração, fatores que tendem a reproduzir-se ou mesmo a aprofundar-se (LEITE, 2002).

Entendemos a pobreza como um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda, mas também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida e o não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno e à participação social e política.

Desqualificados pela ordem social, que os estigmatiza como “inadaptados”, “marginais”, “problematizados”, portadores de altos riscos e de vulnerabilidades, os pobres representam a herança histórica da estruturação econômica, política e social da sociedade brasileira. Aproximar-se daqueles constituídos como pobres é penetrar num “universo marcado pela subalternidade, pela revolta silenciosa, pela humilhação e alienação e, sobretudo, pela resiliência aliada às estratégias para melhor sobreviver, apesar de tudo” (YAZBEK, 2010, p. 154). Trabalhar com os empobrecidos, implementar políticas e programas envolvendo essas populações, significa construir mediações teóricas, técnicas, políticas: “é um desafio porque supõe um movimento de passagem de nossas concepções ontológicas, de nossos fundamentos teórico-metodológicos para esse tempo miúdo, para situações concretas” (p. 154).

No Seminário Josué de Castro e o Brasil, em 2003, comemorativo dos 55 anos do livro *Geografia da fome*, especialistas das mais diversas áreas e instituições reafirmaram a atualidade do cientista pernambucano e de sua obra e mantiveram-se em torno do eixo do combate à fome, do qual Castro é um expoente no Brasil e referência internacional, cuja enorme importância vem do fato de, ao se tornar cidadão do mundo, ter desnaturalizado a fome e clamado por políticas públicas para extingui-la.

Graças à nova configuração política anunciada para o país com o governo iniciado em 2003, esse seminário estruturou-se na perspectiva de concretizar projetos. O problema da fome no Brasil, no início do século XXI, se relacionava com a insuficiência de demanda efetiva estrutural — determinada pela concentração da renda, pelos baixos salários,

pelos elevados níveis de desemprego e pelos baixos índices de crescimento, especialmente dos setores que poderiam expandir o emprego —, o que inibiu a produção de alimentos por parte da agricultura comercial e da agroindústria do país (BELIK; SILVA; TAKAGI, 2003).

Para romper com esse ciclo perverso, o seminário defendeu a intervenção do Estado com um autêntico programa keynesiano, de modo a se criarem mecanismos emergenciais e permanentes para baratear o acesso da população de mais baixa renda à alimentação e incluir os excluídos mediante o aumento de renda, a universalização dos direitos sociais e o fornecimento de meios para a compra de alimentos. Apontou-se o equacionamento da questão da fome a partir de três grandes eixos de políticas: “ampliação da demanda efetiva de alimentos, barateamento do preço dos alimentos e programas emergenciais para atender a parcela da população excluída do mercado” (BELIK; SILVA; TAKAGI, 2003, p. 28).

Esses eixos, a nosso ver, foram os mesmos que nortearam as políticas de combate à fome adotadas pelos governos Lula e Dilma. Os indicadores evidenciam que o Programa Bolsa Família (PBF), lançado em 2003, se ampliou e se consolidou, e exaustivas análises e pesquisas demonstram seu grande impacto no Brasil e uma característica de permanência<sup>1</sup>. Uma pesquisa com mais de 1,2 milhão de casos analisados apontou que o benefício do Programa Bolsa Família eleva a taxa de aprovação entre crianças, em geral as das famílias mais pobres do cadastro (BRASIL, 2013).

No entanto, existem formulações muito diferentes acerca da caracterização da população pobre. Para Leite (2002), as controvérsias

---

1. Os benefícios do PBF foram reajustados várias vezes e um aumento real do valor da transferência média do PBF de 2003 a 2011 deveu-se: à introdução do benefício para jovens, em 2007 (o efeito surgiu em 2008); à expansão do limite de três para cinco crianças beneficiadas, em 2011; e à introdução do Programa Brasil Carinhoso, em 2012. Em março de 2018, o PBF beneficiou aproximadamente 14 milhões de famílias — o equivalente a cerca de 30 milhões de pessoas. Ou seja, mais de 15 % da população brasileira recebeu benefícios, com valor médio mensal de R\$ 177,07, totalizando R\$ 2,5 bilhões por mês (BRASIL, 2018).

se situam em três aspectos: o conceitual, o referente às causas da condição de pobreza e aqueles que dizem respeito aos critérios que a definem enquanto tal. Quanto ao aspecto conceitual, Leite (2002) destaca que muitos estudiosos do tema — Carvalho e Laniado (1992), Paugam (1994), Telles (1992, 1993) — consideram a pobreza, assim como nós a definimos aqui, como uma realidade complexa e multifacetada, manifesta em diversas dimensões da realidade social. Entretanto, nas pesquisas, os aspectos enfatizados para a definição de pobreza, de suas causas determinantes — tanto em análises relativas à sociedade brasileira quanto naquelas de abrangência mais geral — e dos critérios definidores da situação de pobreza, em relação ao ponto a partir do qual ela (ou a miséria) começa e às formas pelas quais esse ponto deve ser estipulado, ou seja, o que estabeleceria a dimensão da população pobre, são significativamente diferentes ou recebem abordagens e formulações as mais diversas.

Nesse sentido, o estudo de Carneiro (2005) identifica quatro principais enfoques sobre o tema da pobreza: o monetário, o das necessidades básicas insatisfeitas, o do conceito de capacidades de Amartya Sen e o da pobreza crônica.

O enfoque monetário toma como base a renda e o consumo de indivíduos e domicílios, tanto para a concepção como para a mensuração da pobreza, a qual é vinculada diretamente à ausência de renda, sendo pobres os que se situam abaixo de uma linha de rendimento monetário definida de forma absoluta ou relativa. Os estudos com enfoque monetário, nas décadas finais do século XIX, se opunham às concepções socialistas e foram dominantes antes dos anos 1970 (CARNEIRO, 2005).

O segundo enfoque, fundado na perspectiva das necessidades básicas, destacou-se na América Latina nos anos 1970 e 1980. De acordo com ele, pobres são aqueles cujo acesso aos bens e serviços básicos, como educação, saúde, habitação, transporte, não atinge o mínimo considerado necessário.

Embora apresentem diferenças importantes, tanto o enfoque monetário quanto o das necessidades básicas insatisfeitas priorizam

dimensões materiais da pobreza e estabelecem um limiar entre pobres e não pobres sob a ótica dos mínimos sociais.

Já o terceiro enfoque, debatido/adotado/criticado na atualidade por grande parte dos cientistas sociais, formuladores de políticas públicas e organismos internacionais, considerado por Carneiro (2005) como um “divisor de águas”, é o do conceito de capacidades, elaborado por Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia em 1998 e colaborador influente na construção do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento (Pnud). Sen reinterpreta o pensamento de Adam Smith e propõe uma revisão dos conceitos keynesianos da economia do bem-estar social e dos pressupostos da teoria da justiça de John Rawls, promovendo uma verdadeira reestruturação do pensamento liberal. Segundo as formulações dele, a pobreza designa a carência ou a privação de capacidades para operar no meio social, a carência de oportunidades para alcançar níveis minimamente aceitáveis de realizações, e isso pode independe da renda individual.

Para Amartya Sen (2008, p. 31), “as características da desigualdade em espaços diferentes (tais como renda, riqueza, felicidade, etc.) tendem a não convergir devido à heterogeneidade das pessoas”. Para além de se preocupar com a mensuração da pobreza, Sen considera que

oportunidades iguais podem resultar em rendas bastante desiguais. Rendas iguais podem associar-se a diferenças significativas na riqueza [...]. Uma igual satisfação de necessidades pode estar associada a diferentes liberdades de escolha (p. 31).

De acordo com Sen (2008, p. 89), “a capacidade é principalmente um reflexo da liberdade para realizar funcionamentos<sup>2</sup> valio-

---

2. Funcionamentos aqui são elementos ou dimensões da vida, interligados entre si, incluindo desde as ações mais elementares — alimentar-se bem, cuidar da saúde, prevenir-se contra riscos evitáveis — até as realizações mais complexas, como a busca da felicidade, da autorrealização, a participação comunitária.

tos” e se concentra de forma direta sobre a liberdade em si — e não sobre os meios para realizar a liberdade. “Na medida em que os funcionamentos são constitutivos do bem-estar, a capacidade representa a liberdade de uma pessoa para realizar bem-estar” (p. 89). O desenvolvimento implica, portanto, a expansão e a eficácia de liberdades humanas básicas como instrumento, materializadas por diferentes direitos, oportunidades e intitamentos<sup>3</sup>. Isso quer dizer que “capacidade, liberdade, intitamentos e funcionamentos” se relacionam e são fundamentais para a compreensão e a mensuração da pobreza.

Para Salama e Destremau (1999), a abordagem de Sen é de natureza qualitativa, enfatizando, sobretudo, os valores de realização e de liberdade e questionando a validade de patamares como renda ou necessidades alimentares para medir a extensão da pobreza ou da desnutrição. Situa-se, portanto, no campo da reflexão sobre a justiça social, enfocando a pobreza em suas implicações legais, políticas e sociais. No enfoque das capacidades, a caracterização da pobreza não passa pela utilidade nem pelo rendimento, mas baseia-se “na inadequação dos meios econômicos referentes à propensão das pessoas em convertê-las em capacidades de funcionar, e isto num ambiente social, econômico e cultural particular” (p. 79).

Já para Mauriell (2008a), Amartya Sen muda o foco de análise dos bens para os indivíduos, considerando o que são capazes de fazer com os bens e dissociando a desigualdade de renda e a desigualdade de capacidades. Enfatizando na análise da pobreza a privação de capacidades pessoais, Sen se adequaria aos critérios do paradigma liberal. Assim, em pesquisas sobre a pobreza e suas relações com os organismos internacionais, é evidenciada a influência da obra de Amartya Sen sobre aspectos teórico-estratégicos e políticas sociais, sobretudo

---

3. Sen (1984, p. 30) emprega o termo “intitamento” para designar um conjunto de bens que uma pessoa pode adquirir por meio de várias formas legais, “pacotes de mercadorias sobre os quais uma pessoa pode ter controle”.

do Banco Mundial (BM), para os países em desenvolvimento, principalmente a partir do ano 2000.

Na perspectiva do BM, hoje o maior financiador mundial de programas de enfrentamento à pobreza, os pobres são aqueles a quem falta tudo, são incapazes de atingir um “padrão de vida mínimo”, de enfrentar “riscos” e “choques adversos”, de acumular “ativos” para sair da pobreza, de ter “liberdades substantivas”. Essa visão não considera os determinantes sociais e históricos da pobreza, já que ela aparece nos documentos sem qualquer vinculação com a história ou com a organização social capitalista, sendo as características dos pobres individualizadas e naturalizadas (LEITE, 2013).

O quarto enfoque indicado por Carneiro (2005), o da pobreza crônica, remete à intensidade, duração, severidade e reprodução da pobreza ao longo do tempo, no contexto intergeracional, envolvendo os fatores socioculturais além dos econômicos.

Nessa mesma perspectiva, Martins (2008) relaciona a pobreza à exclusão social, ou seja, não a reduz à sua dimensão material. Ele considera a exclusão um sintoma grave da sociedade contemporânea, que transforma pessoas em seres descartáveis, banalizáveis, reduzidos à condição da invisibilidade, de se tornarem nada e ninguém. Em suas palavras:

a pobreza [...] é o polo visível de um processo cruel de nulificação das pessoas, descartadas [...] como se elas fossem apenas matéria-prima da coisa a ser produzida, como se fossem objeto e não mais sujeito (p. 20).

Martins (2008, p. 38) critica a concepção de adesão dos excluídos à sociedade pelo consumo e analisa as formas de protesto popular das décadas de 1980 e 1990, destacando que essas manifestações não continham nenhum programa político, não comprometiam a reprodução do sistema e denotavam “um clamor pela integração no [sistema já] existente”. Não se trata, pois, de uma “contradição constitutiva

porque ela se resolve na reprodução ampliada e não na transformação da sociedade” que vitima os excluídos. Segundo Martins, a preocupação de setores médios com os excluídos — e com o que fazer com eles — expressa uma não aceitação da forma como estes resolvem seus problemas: “exclusão não diz respeito aos excluídos. É, antes, uma imprecisão superficial sobre o outro por parte daqueles que se consideram ‘incluídos’ (humanizados) e não o são de fato” (p. 43). Assim, o ideal propagado, na década de 1950, de ascensão social dos pobres por meio do trabalho reconfigurou-se nos tempos atuais e já não passa pela propriedade imobiliária e pelo enraizamento; agora passa pelo consumo e pela propriedade de bens móveis: “os pobres, do mesmo modo que as elites e a classe média, descobriram que na sociedade contemporânea o consumo ostensivo é um meio de afirmação social e de definição de identidade” (p. 37).

Como temos evidenciado até aqui, transitamos num terreno tenso e movediço. Os analistas críticos apontam que as políticas de combate à pobreza propostas, implementadas e acompanhadas pelos organismos internacionais — com destaque para o BM — são de caráter compensatório, constituem um “assistencialismo focalizado” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 59), dissociando a desigualdade de renda e a de capacidades. Assim, a categoria classe social se desvanece e o alvo das políticas são indivíduos atomizados: os competitivos e os incapazes ou pobres (MAURIELL, 2008a; UGÁ, 2004).

Nesse contexto, a utilização do conceito “pobreza” enfraquece o de “cidadania social”, que se esvazia, pois a cidadania sempre esteve relacionada à garantia de direitos universais e não a programas compensatórios. Cidadania pressupõe um pacto social realizado pela sociedade como um todo, a partir do qual se define que o Estado deve garantir proteção social — por meio dos direitos sociais — a todos os cidadãos, independentemente da renda, simplesmente pelo fato de serem cidadãos (UGÁ, 2004).

Izildo Leite (2011) reafirma a abordagem clássica de Marshall, segundo a qual as desigualdades não estão relacionadas ao âmbito das

classes sociais, mas ao exercício da cidadania em sua esfera social, que se apresenta cindido em: uma “cidadania protagonista”, de segmentos socioeconomicamente mais elevados; e uma “cidadania passiva”, de populações pobres. Isso resulta de dois fatores interligados: um deles é que se mantém, na atualidade, a ideia de uma suposta passividade dos pobres, e o outro resulta de uma das formas hegemônicas de tratamento da questão social na contemporaneidade capitalista: sua “refilantropização” (LEITE, I., 2011).

Assim, as propostas neoliberais de combate à pobreza, focalizadas e compensatórias, colocam-se em oposição a uma concepção de proteção social universal. Izildo Leite (2011) entende que, para o enfrentamento resolutivo das precárias condições em que vive parcela muito expressiva da população, são requeridas políticas sociais de caráter público, além de uma clara atuação do Estado como garantidor de direitos universais.

A nosso ver, esse embate de políticas focalizadas *versus* políticas universais é uma das questões mais desafiantes e complexas na conjuntura atual do Brasil, em que a concessão de benefícios sociais com a marca de seleção pela renda, em vez de pela necessidade ou pela segurança a ser alcançada, provoca uma tensão ainda não resolvida. Enquanto uma posição defende que a proteção deve ser vinculada com a miséria e propor ações focalizadas nos necessitados, outra abordagem sustenta que o vínculo da proteção deve ter atenção baseada em direitos, com perspectiva universal frente a uma determinada necessidade (SPOSATI, 2009).

Também, na qualidade de uma condição ou de uma temática geralmente associada à pobreza — como sua causa ou consequência —, a vulnerabilidade social tem sido muito debatida na atualidade, procurando-se identificar suas causas e os processos e estratégias empregados pelas famílias para enfrentar as circunstâncias advindas da situação de pobreza. Os primeiros trabalhos ancorados na perspectiva da vulnerabilidade social foram desenvolvidos com uma abordagem não somente do fenômeno da pobreza, mas também das diversas modalidades de desvantagem social. Segundo Moll:

A vulnerabilidade é marcada pelas violências simbólica e física, em uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento étnico, de classe, gênero e orientação sexual (MOLL, 2012, p. 23).

Na América Latina, o enfoque ganhou consistência como paradigma e metodologia sistemática, ressaltando a importância dos ativos (recursos materiais ou simbólicos, humanos, físicos, financeiros e sociais) das famílias, os quais, aliados às estratégias de seu uso, condicionam a capacidade de resposta de indivíduos e de comunidades. A mobilização desses ativos é, assim, condição para o acesso às oportunidades do entorno (FILGUEIRA, 2001).

A relação entre pobreza e vulnerabilidade social é em geral expressa nas justificativas políticas e teóricas que fundamentam os programas e projetos sociais públicos, sobretudo nas últimas décadas, ou seja, a vulnerabilidade vincula-se diretamente com o campo da proteção social, com o papel das políticas públicas no fortalecimento das capacidades de indivíduos, famílias e regiões para a prevenção, o enfrentamento e a superação da condição de pobreza (CARNEIRO, 2005).

O reconhecimento da multiplicidade de aspectos presentes nas situações de vulnerabilidade exige respostas, do ponto de vista da proteção social, capazes de fazer frente a essa condição, pois o não acesso a determinados insumos (educação, trabalho, saúde, lazer e cultura) diminui as chances de aquisição e de aperfeiçoamento dos eventuais recursos materiais ou simbólicos fundamentais para que as populações vulnerabilizadas aproveitem as oportunidades oferecidas pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade para ascender socialmente (CARNEIRO, 2005).

### **Educação, pobreza e vulnerabilidade social: intenções e tensões**

A relação entre educação e poder socioeconômico é muito presente no imaginário social e na linguagem cotidiana de famílias e grupos

sociais diversos, tendo se naturalizado no senso comum como uma relação decisiva na posição do indivíduo e do país, sobretudo dos pobres em geral. A perspectiva de uma vida melhor e da superação da pobreza e da vulnerabilidade sempre vem acompanhada do reconhecimento da importância da educação.

Na análise das políticas educacionais, a questão fundamental gira em torno da indagação sobre a real efetividade de mais e melhor educação para se obter um melhor padrão de vida, com acesso a emprego e renda digna. No sentido inverso, a pergunta fundamental é semelhante: a pobreza, a condição precária, a vulnerabilidade social e o desemprego são causados pela ausência ou pela má qualidade e pouca quantidade de educação? Em resumo, qual é a relação entre escolaridade e renda? (PARADA, 2001).

No Brasil, as pesquisas com foco na relação entre educação e pobreza são muito diversas, e essa diversidade parece apontar falta de consenso e/ou é indício de que o campo de reflexão ainda não está constituído, não havendo indicadores claros para identificar seu recorte. As argumentações colocam a educação formal como condição ou como estratégia para a ruptura do círculo da pobreza; ou, ainda, como mecanismo de manutenção da ordem constituída, estabelecendo-se, assim, um paradoxo sobre a função da educação formal — antídoto contra os males da pobreza *versus* reprodutora da ordem social estabelecida (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012).

Os tipos de relação mais evidenciados indicam: a escolaridade como condição da mudança na situação de pobreza e/ou como método para romper o círculo da pobreza; a falta de escolaridade como causa do desemprego ou do subemprego; a pobreza como fator explicativo do baixo desempenho escolar; o sistema escolar como “porta de entrada” para os programas de renda destinados às famílias pobres e como estratégia para a manutenção da ordem social constituída — função reprodutora da educação. Porém, as intersecções entre as políticas de caráter focalizado e as políticas

educacionais apontam uma convivência pouco clara e uma tensão permanente entre suas diferentes lógicas (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012).

Nas pesquisas e análises mais recentes, evidencia-se uma perspectiva da relação pobreza-educação formal como muito mais complexa e não linear, pois a educação formal é parte de uma trama que reúne elementos não apenas cognitivos ou pedagógicos, mas também econômicos, culturais e políticos. Grandes demandas/desafios que interrogam a educação brasileira na contemporaneidade referem-se tanto à incorporação nas escolas e na educação formal de adolescentes em liberdade assistida e crianças e adolescentes oriundos de abrigos quanto à ausência do estudo da temática da pobreza nos projetos político-pedagógicos das escolas e dos cursos de formação de professores (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012).

Duarte (2012) demonstrou que a pobreza tem grande incidência negativa sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas municipais e estaduais e que a renda (PIB *per capita*) de uma região não alcança a escola, atinge minimamente o sistema municipal e apresenta impacto apenas no Ideb estadual. Ela identificou ainda avanços na consideração da diversidade na organização do trabalho pedagógico da escola; mas permanecem invisíveis a pobreza e as questões de gênero, temas que não são considerados no projeto político-pedagógico da escola, nem conduzem a projetos específicos. Entretanto, o Custo Aluno teria capacidade de moderar esse impacto, e a região capacidade de modular essa relação. A autora defende então melhores condições para a política social de educação por meio de um financiamento que considere o Custo Aluno-Qualidade, permitindo o estabelecimento de equipes multidisciplinares nas escolas, com remuneração adequada, e o aporte de serviços e equipamentos que minimizem as precariedades próprias da situação de pobreza.

Em estudos oficiais acerca dos efeitos do PBF sobre o fluxo escolar, Oliveira e Soares (2013) utilizaram três fontes de dados

individualizadas: o CadÚnico<sup>4</sup>, o Censo Escolar<sup>5</sup> e o Projeto Presença<sup>6</sup>. Entre os resultados obtidos, os autores destacaram os seguintes:

- a. os alunos repetentes no ano anterior apresentam 46 % mais chances de repetir do que os aprovados;
- b. os meninos apresentam 70 % mais chances de repetir do que as meninas, e os estudantes com defasagem idade-série também são bastante prejudicados;
- c. há alto índice de repetência entre alunos com algum tipo de necessidade especial;
- d. o primeiro ano é o com maiores chances de repetência, o que indica a gravidade de se reter a criança em fase tão precoce do aprendizado, e o gargalo mais notável ocorre entre os alunos do sexto ano (antiga quinta série) e do terceiro ano;
- e. com respeito às características das escolas, quanto melhor a infraestrutura, menores as chances de os alunos serem reprovados, e as escolas municipais e estaduais revelam entre 68 % e 84 % mais chances de reprovação do que as escolas privadas;
- f. quanto maior a duração das aulas, menores as chances de repetência, e turmas muito grandes apontam para maiores

---

4. O Cadastro Único para Programas Sociais é um sistema que contém informações sobre as famílias brasileiras de baixa renda agrupadas em um só lugar. São famílias de baixa renda aquelas que vivem com meio salário mínimo mensal por pessoa ou aquelas em que a renda total mensal é de até três salários mínimos.

5. O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

6. Em 2006 o Sistema Presença foi implantado para controlar a frequência de crianças e adolescentes à rede de ensino. O projeto surgiu com o objetivo de reduzir a evasão escolar de todos os estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

chances de reprovação, contudo a política de ampliação da carga horária parece ser mais eficiente do que a de redução da quantidade de alunos por classe.

Além disso, é positivo os professores terem feito algum curso de pós-graduação, e a variável mais importante na família refere-se à educação dos pais: o fato de os responsáveis legais terem cursado ao menos o ensino fundamental completo reduz as chances de repetência em pouco mais de 30 %. A conclusão geral dos autores aponta que o PBF reduz a repetência de quem o recebe (OLIVEIRA; SOARES, 2013).

Um estudo realizado por Cireno, Silva e Proença (2013) analisou a associação entre ser ou não beneficiário do PBF, o desempenho na Prova Brasil<sup>7</sup>, a reprovação, o abandono escolar e a distorção idade-série. Os resultados indicam que beneficiários do Programa Bolsa Família têm pior desempenho na Prova Brasil que não beneficiários, mas grande parte dessa diferença é explicada pelas suas condições socioeconômicas e pelas características da escola onde estudam. Isto acontece tanto no quinto quanto no nono ano, e, quando se comparam os alunos beneficiários dos dois anos, há uma vantagem para o nono ano (desempenho e reprovação) em relação ao quinto. Observa-se, então, uma maior dificuldade dos estudantes de famílias em situação de pobreza, em especial nos anos iniciais, que se atenua à medida que se progride no percurso da educação básica (anos finais e ensino médio). Nos anos finais do ensino fundamental, há uma tendência positiva de aprovação dos estudantes do PBF, que se consolida no ensino médio.

Assim, as evidências sugerem que a condicionalidade da educação do PBF tem efeitos positivos sobre a trajetória escolar das

---

7. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

crianças cadastradas no programa, favorecendo a diminuição na desigualdade educacional delas em relação ao restante dos alunos de escola pública, ajudando na diminuição do ciclo intergeracional da pobreza e diminuindo as desvantagens que essa condição gera no percurso escolar.

O estudo de Reis (1998 *apud* LEITE, 2002) analisa as percepções da elite brasileira — aí incluídos tecnocratas e burocratas dos altos escalões estatais, membros do Congresso Nacional, grandes líderes empresariais e sindicais patronais — sobre a pobreza e cita alguns dos pontos que integram o núcleo de visões comuns dessa parcela da sociedade.

Nesse núcleo se incluem, entre outras, a ideia de que a desigualdade é muito acentuada e “alguma coisa” precisa ser feita a esse respeito — de preferência medidas relativas à educação — e a opinião segundo a qual a educação é o melhor meio para combater a pobreza e reduzir a desigualdade, o que, segundo Reis Filho (1998), justifica-se por se tratar de um modo “indolor” de solucionar o problema, na medida em que não afeta a distribuição da riqueza.

Numa perspectiva crítica à concepção que correlaciona a educação à diminuição da pobreza, Silva (2008) analisa a questão da chamada criança em situação de risco — designação usualmente empregada para caracterizar as crianças pobres dos diversos programas sociais com foco em alunos considerados “problemáticos”. Esse conceito de situação de risco é inconsistente e superficial e acarreta implicações diretas no atendimento dessas crianças e jovens pobres, tais como: escola precária para alunos precários e preconceito contra o aluno dito “problemático”.

É necessário perceber as singularidades desse aluno, que “não é bem-vindo” no sistema educacional e, mesmo diante de tantas adversidades e barreiras, permanece na escola. Os profissionais da educação devem deixar para fora dos muros escolares suas concepções de aluno e de escola ideais, compreendendo as nuances que fazem da escola real um espaço único.

Guidoni (2011) estudou as práticas engendradas no Programa de Educação Escolar em Tempo Integral, implantado nas escolas de ensino fundamental do município de Vitória (ES), destinado a crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal, discutindo a questão dos critérios de seleção para os participantes do programa e a ideia de risco social como condição das famílias pobres e como critério de identificação de crianças indisciplinadas e com “desvio de conduta”. Essa seleção tem funcionado como disparadora de práticas de vigilância e controle que acabam por produzir “o risco” como identidade das crianças e famílias atendidas. Desse modo, o programa atualiza práticas enredadas na hierarquização dos sujeitos, no controle e na vigilância, atuando no sentido de prevenir e proteger as crianças e os adolescentes de suas próprias virtualidades, por compreendê-las como um risco à sociedade.

Baseada em referencial de Foucault, Nascimento (2012) questiona a uniformidade e a naturalização da proteção à infância e à adolescência, sobretudo nos abrigos institucionais, afirmando que, assim como há diferentes infâncias e adolescências, há diferentes proteções. Assim como existe um modelo prévio de proteção — e qualquer desvio dele é visto como negligência —, é preciso problematizar a proteção pelo viés daquilo que se coloca previamente como negligência. A autora questiona a crença de que a melhor vida é aquela que se distancia dos riscos, entendendo que o risco é inerente à vida, e defende que o abolir é apostar na padronização, no controle contínuo e na pacificação da vida.

Na mesma perspectiva teórica, Tavares (2011) argumenta que do mapeamento dos pobres surge uma grande preocupação com as crianças e os jovens “em perigo/risco”, que poderão compor as “classes perigosas” e, por isso, devem ter suas virtualidades controladas permanentemente. Na análise da autora, o termo “exclusão” expressa a face econômica do neoliberalismo globalizado de culpabilização popular e de segregação e confinamento dos pobres, o que produz verdadeiro *apartheid* entre classes sociais.

Após essa breve análise da complexidade da relação entre pobreza e educação, consideradas as controvérsias e as diversas perspectivas que a fundamentam, evidencia-se a necessidade de mudanças no sistema de apropriação das riquezas do Brasil e na efetiva distribuição de renda.

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

Entre as várias ações realizadas no âmbito do curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social oferecido na Universidade Federal do Espírito Santo (EPDS/Ufes), destaca-se o projeto de pesquisa que realizou uma análise dos/nos contextos empobrecidos no Espírito Santo, não apenas para constatar ou contemplar a pobreza, mas para oferecer elementos de intervenção qualificada aos sujeitos agentes operadores de programas sociais, especialmente do PBF, em suas relações com a educação.

Para pensar o projeto, adotamos o pressuposto, já mencionado, de que a pobreza é um fenômeno complexo e multidimensional, que não pode ser caracterizada apenas pelo critério de insuficiência de renda; ela “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, no entanto, é percebida com frequência como carência e, conseqüentemente, os pobres como carentes. E o desprovento, no âmbito educacional, é visto, muitas vezes, como o resultado da escassez de espírito, de valores e, inclusive, da incapacidade para o estudo e a aprendizagem. Segundo Arroyo (2012a), a pedagogia e a prática docente 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, presente há muito tempo na cultura política e pedagógica ocidental: a pobreza moral dos pobres produz sua pobreza material.

Nesse sentido, as representações sociais pesam sobre as 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 mesmo, violentos (ARROYO, 2012a). A escola, preocupada em cuidar da questão moral das(os) alunas(os) pobres, pensa o currículo como instrumento para moralizá-las(os), 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).

Com base nos mencionados pressupostos teóricos, a pesquisa EPDS/Ufes buscou, desde a elaboração de sua proposta, aproximar-se da realidade concreta na qual atuavam os cursistas, buscando compreendê-la em suas dimensões históricas e contextuais, com o intuito de qualificar a ação dos sujeitos envolvidos no curso e a eles próprios, para se tornarem difusores de ideias e formadores de opinião sobre a pobreza e a desigualdade social. Compartilhamos do pensar que, agindo “sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele [o sujeito humano] modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2013, p. 255) — e, podemos acrescentar, amplia seu nível de consciência do real e, conseqüentemente, as possibilidades de transformá-lo.

### **Pobreza e desigualdade social: olhares da pesquisa EPDS sobre a temática**

Para pensar a pobreza no âmbito do curso e da pesquisa EPDS, recorremos a analistas, estudiosos e pesquisadores brasileiros — Arroyo (2010, 2012), Duarte (2012), Freire (1996), Martins (2008), Rego e Pinzani (2013), Sposati (2009), Yannoulas, Assis e Ferreira (2012) —, apontando horizontes e caminhos, destacando as tensões e disputas nos campos teóricos que repercutem nas macropolíticas sociais e estabelecendo um panorama analítico a partir do qual fosse possível

compreender os determinantes em que se inserem as políticas sociais hoje, a pobreza, a política educacional e a função social da escola.

Adotamos a perspectiva de um eixo comum de análise, tanto no campo acadêmico como no debate ideológico e político, de que a pobreza em nosso país decorre, em grande parte, do quadro de extrema desigualdade estrutural, marcado pela profunda concentração de renda (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000; DRAIBE, 1990; LEITE, 2008; ROCHA, 2003; SARTI, 2005), e já não pode ser caracterizada como carência material. Além disso, “as pobreza se multiplicaram em todos os planos e contaminaram até mesmo âmbitos da vida que nunca reconheceríamos como expressões de carências vitais” (MARTINS, 2008, p. 12).

Em todos os municípios envolvidos na pesquisa, há estudantes vivenciando contextos de pobreza e de extrema pobreza, carregando, sobre si, os impactos do denominado fracasso escolar e sendo, muitas vezes, responsabilizados pelo seu insucesso na escola. A pobreza é utilizada para justificar os “porquês” de os alunos não se apropriarem dos conhecimentos mediados em sala de aula, sem que os professores estabeleçam reflexões mais críticas de outros fatores que implica o ato de ensinar e aprender na interface com a diversidade/diferença humana.

Nesse sentido, a escolarização vista como “antídoto” para a pobreza e como prevenção ao risco e à situação de vulnerabilidade social impõe à escola a função direta e quase inquestionável de “salvadora” das crianças e dos jovens empobrecidos, em detrimento do direito à aquisição do conhecimento (SILVA, 2008). Então, a abordagem da pobreza (e sua relação com a educação) deve refletir intensamente a ambiguidade e a tensão presente na educação escolar: ao mesmo tempo que a escola reproduz a sociedade em que está inserida, extremamente desigual, ela tem a potencialidade de ser construtora de cidadania, promotora de transformação social num contexto de sociedade democrática (BOURDIEU, 1998; DUBET, 2004; DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012; FERREIRA; OLIVEIRA, 2009).

Quando olhamos o *corpus* de conhecimento trazido durante as atividades de reflexão-ação, no tocante aos profissionais da educação e às famílias dos estudantes, encontramos elementos que demonstram o quanto os professores trazem carências em sua formação inicial e continuada para o trabalho docente com crianças em situação de pobreza e de extrema pobreza. Pela primeira vez, aqueles docentes tiveram a oportunidade de participar de um curso de especialização que estabelecia relações entre educação, pobreza e desigualdade social, e a carência de conhecimentos sobre esse ponto levava tais profissionais a reforçarem um conjunto de questões imaginárias sobre a condição dos alunos e do PBF. Acreditavam que ser pobre subtraía dos alunos a capacidade de aprender e que o PBF era um impulsor para as famílias terem muitos filhos, a fim de se beneficiar dos recursos advindos do programa de transferência de renda. Além disso, grassava entre esses profissionais a concepção de que os recursos do PBF só deveriam ser direcionados à aquisição de materiais escolares, negando-se aos estudantes pobres ou extremamente pobres a possibilidade de usufruto de vários outros direitos sociais.

A falta de formação inicial e continuada sobre a relação entre educação e pobreza também gerava, nos professores, a ideia de que o PBF, além de fortalecer a matrícula e a permanência do estudante, deveria ser responsável pelo (in)sucesso na aprendizagem discente. Assim, tanto o curso de especialização quanto a pesquisa possibilitaram aos sujeitos envolvidos na especialização aprofundarem seu saber-fazer no âmbito do direito à educação, das condicionalidades do PBF, do compromisso social da escola, bem como ampliarem a compreensão de que a pobreza é um fator social cuja responsabilidade não é dos sujeitos que sofrem seus efeitos, pois se trata de uma questão estrutural da sociedade contemporânea, e a mudança dessa realidade está fora do alcance dos próprios pobres.

Nesse sentido, para o fortalecimento do direito de aprender do estudante beneficiário do PBF, é importante o professor entender que exerce um papel fundamental nesse processo, afinal ele é responsável

pela condução do ensino, objetivando a aprendizagem do aluno. É necessário, então, investir na formação inicial e continuada dos professores para imbuir a prática pedagógica com questões que perpassem pela vida dos alunos de maneira propositiva, a fim de proporcionar o diálogo e o ensino de forma crítica, visando à emancipação social dos sujeitos de aprendizagem. O professor, como mediador do conhecimento, tem importante papel no desenvolvimento do currículo, cabendo-lhe tanto propiciar a compreensão de que a condição social desses sujeitos é resultado de processos históricos e sociais quanto não aceitar, nem legitimar, os discursos naturalizantes da pobreza, que têm sido hegemônicos em nossa sociedade. Para isso, é necessário que ele desenvolva sua consciência, aproprie-se desse debate para apresentá-lo de forma crítica e, por meio da prática pedagógica, desenvolva ações que ajudem a superar os discursos oficiais da pobreza.

Outro elemento trazido pela pesquisa, e que ganhou amplitude nas reflexões ao longo do desenvolvimento do estudo, foi um olhar mais crítico sobre a família dos alunos beneficiários do PBF. No início do curso, muitos estudantes carregavam um conjunto de mitos sobre o conceito de família. Defendiam o pressuposto de que, para a criança aprender, ela necessitava dispor de certo arranjo familiar hegemônico, e qualquer “desajuste” era utilizado para justificar o insucesso do aluno na escola. Com o EPDS/Ufes, pode-se analisar que, na contemporaneidade, contamos com diferentes arranjos familiares, os quais, como afirma Lahire (1995), fazem o acompanhamento da vida escolar de seus filhos. No entanto, esse acompanhamento nem sempre é valorizado pela escola, por isso a importância do diálogo entre escola e família, para que juntas possam compor projetos educativos que se viabilizem de maneira colaborativa entre esses dois segmentos sociais.

Ainda em relação às famílias, os dados trazidos pela pesquisa apontaram a existência de um binômio: ora a criança — e sua condição de pobreza — era responsabilizada pelo não acesso ao currículo escolar, ora a família ocupava esse lugar. Assim, o curso EPDS/Ufes contribuiu para

pensarmos no fortalecimento da relação família-escola e em novas práticas, visando ao direito à educação, as quais a pobreza deveria impulsionar, em vez de ser vista como uma justificativa para os não fazeres da escola/sistema de ensino mediante a criança/família pobre ou extremamente pobre. Entendendo que a pobreza está presente na vida da maioria das pessoas, das famílias que matriculam seus filhos nas escolas públicas, dos alunos que frequentam aulas no ensino regular, a escola precisa discuti-la, afinal se trata de um produto resultante da estrutura da sociedade e constituído ao longo da história.

No tocante às práticas pedagógicas e sua relação com os contextos empobrecidos, muitas produções dos cursistas alegavam que o trabalho docente é amplamente afetado pelas condições sociais que os estudantes pobres ou extremamente pobres trazem para as salas de aula. Era pela via dos estigmas da vulnerabilidade social e da pobreza que os professores, muitas vezes, organizavam suas práticas, por considerarem os estudantes incapazes de se apropriar de conhecimentos mais elaborados. Nesse contexto, avançar crianças de uma série para a outra, sem apropriação da leitura e da escrita ou outros conhecimentos necessários, era uma situação muito naturalizada entre os educadores.

Tal cenário levava muitos sistemas de ensino/escolas a pensar a composição de currículos mínimos para “sujeitos mínimos” ou, em outras palavras, dar pouco para aqueles que “são pouco”. Segundo Gimeno Sacristán (2000), os currículos escolares, quando se deparam com a diversidade de sujeitos existentes nos cotidianos escolares, precisam ser munidos de conhecimentos emancipatórios, que permitam às pessoas produzirem uma leitura crítica de si, do outro e da realidade social; por isso, como afirmam Lopes e Macedo (2011), o currículo precisa ser uma conversa complexa que o sujeito faz consigo e com o mundo.

Para Arroyo (2013), a visão naturalizante sobre a pobreza não pode se perpetuar e se reproduzir por meio dos currículos; mas, pelo contrário, a escola deve proporcionar uma análise crítica da realidade, mostrando as condições históricas e sociais que resultaram na

desigualdade social. O debate sobre a pobreza precisa estar presente no currículo de forma interdisciplinar, afinal é uma temática de grande relevância social; necessita abandonar a camuflagem e assumir seu papel nos currículos da educação básica, possibilitando aos educandos saberem-se pobres — ou seja, compreenderem-se no mundo, na sociedade e na história (ARROYO, 2013).

Outro eixo de debate trazido pela pesquisa que se realizou concomitantemente ao curso foram as condições materiais e humanas das escolas e seu “lugar” em contextos empobrecidos. As escolas, localizadas em distintas regiões, foram inicialmente analisadas pelas diferentes condições materiais que detinham, negligenciando-se fatores sociais e econômicos que interferem nos processos educacionais. Nesses contextos, também ocorria uma culpabilização dos sujeitos empobrecidos pela sua condição de pobreza.

Quando a escola se situava em um bairro com marcas da vulnerabilidade social e/ou com sujeitos com histórico de pobreza/extrema pobreza, recebia uma leitura social já repleta de prognósticos. Mesmo que ela tivesse uma estrutura física favorável, o bairro era utilizado para justificar os desafios que os professores encontravam em sala de aula. Queixas acerca da violência, desrespeito ao professor, não cumprimento de tarefas e desinteresse pelo que era ensinado eram comuns entre os profissionais. Foi preciso, seguindo a lógica de Freire (1996), recuperar o papel político da educação como instituição emancipatória e libertadora dos sujeitos e levá-los a entender que a escola deveria ser concebida como uma rica alternativa de combate à desigualdade, pois, para alcançar uma justiça social, necessitamos trabalhar em prol de uma justiça cognitiva, como diria Santos (2006).

Mediante as complexidades existentes nos bairros e escolas, é de suma importância compor parcerias interinstitucionais para fortalecer o trabalho pedagógico. Muitas vezes, as unidades escolares carecem de materiais didáticos e de outros recursos que permitam aulas mais criativas e que demonstrem, para os estudantes, o impacto do conhecimento em seus processos de constituição e inclusão social. Como

diz Cury (2008), a educação deve ser entendida como um direito e um dever, portanto cabe ao Estado suprir as escolas com os recursos necessários para os professores ensinarem e para os alunos aprenderem, garantindo, inclusive, ações que ultrapassem os muros das escolas e os limites das salas de aula.

Acerca das relações entre o corpo docente, o corpo técnico e o corpo discente, o *corpus* de conhecimento trazido pelos registros dos cursistas evidencia a importância de recuperarmos o sentido e as contribuições dos órgãos colegiados e dos projetos político-pedagógicos, tendo em vista traduzirem diversos saberes e experiências de todos aqueles que habitam e constituem a escola. No trabalho com sujeitos empobrecidos, há de se pensar alternativas pedagógicas de empoderamento dos estudantes, pelas quais perpassem ações de todos os profissionais da unidade de ensino. Esse debate orienta mais uma vez para ações articuladas entre os profissionais de uma mesma instituição, para que, por meio dos currículos escolares, os alunos cultivem um sentimento de pertencimento à escola e possam refletir, pela via de várias disciplinas, sobre a pobreza como uma produção social e sobre a possibilidade de minimizá-la e, até mesmo, de superá-la.

Essa temática jamais pode ser subtraída das programações didáticas dos professores, por isso a importância de os coordenadores pedagógicos comporem espaços-tempos de planejamento nos quais os docentes desenvolvam ações interdisciplinares que promovam o encontro dos conteúdos a serem ministrados em suas disciplinas, apresentando as várias questões que atravessam a vida social dos estudantes, estando, entre elas, a importância de uma leitura crítica e histórica sobre a produção da pobreza.

Sobre os processos de gestão, ficou constatada a necessidade de maiores investimentos na formação inicial e continuada dos dirigentes escolares para a organização de estabelecimentos de ensino que reconheçam a existência da pobreza e a necessidade de outros modos de organizar a escola para que sujeitos empobrecidos possam aprender. Considerando a argumentação de Libâneo (1994), de que o gestor

escolar é quem trabalha em função da gestão democrática — e, simultaneamente, responsabiliza-se pelas questões políticas, financeiras e pedagógicas da escola —, urge se comporem políticas de formação para gestores educacionais.

A falta de conhecimento sobre os pressupostos do PBF, bem como sobre o papel social da escola nos processos de escolarização de sujeitos atravessados pela pobreza, impede muitos gestores de fomentarem debates e políticas no interior da escola para o fortalecimento do direito de aprender da criança pobre. Ao contrário, vários deles reforçam estigmas e preconceitos, responsabilizando os próprios sujeitos por serem pobres e, assim, sofrerem as mazelas trazidas por essa condição de ser/estar no mundo.

No entanto, entre os cursistas EPDS/Ufes, tivemos alguns dirigentes escolares e profissionais que atuavam diretamente com a implementação e a execução do PBF (assistentes sociais, psicólogos, administradores, secretários escolares, entre outros) e que fomentavam debates mais críticos sobre a pobreza/extrema pobreza nas escolas em que atuavam ou prestavam algum tipo de assessoria, com-pondo alternativas para repensar conceitos e promovendo iniciativas para que os profissionais da educação entendessem as multifaces da pobreza e as possíveis contribuições da escola para a melhoria das condições de vida de muitos estudantes, pela via do direito de acessar o conhecimento sistematizado.

### **Considerações finais**

O debate sobre a desigualdade e a pobreza, nas suas diversas dimensões — cujo caráter estrutural é reconhecido em todas as formas de abordagens —, e as escolhas que têm sido utilizadas para enfrentá-las no Brasil são de fundamental importância, assim como o papel da educação nesse cenário.

Na relação entre educação formal e situação de pobreza, destacam-se as argumentações que situam a primeira como condição ou

estratégia para a ruptura do círculo da segunda ou como mecanismo de manutenção da ordem constituída, o que estabelece um paradoxo na função da educação formal: antídoto contra os males da pobreza *versus* reprodutora da ordem social estabelecida. E, embora os alunos pobres no Brasil sejam maioria, a escola parece ainda não os enxergar, pois há uma ausência de tratamento da temática da pobreza em seus projetos político-pedagógicos e na formação dos professores.

Na tentativa de fugir à polarização entre as visões otimistas e as pessimistas sobre a educação formal, levamos em consideração que o modelo educacional brasileiro reúne elementos não apenas cognitivos ou pedagógicos, mas também econômicos, culturais e políticos.

A perspectiva crítica da relação entre pobreza e escola pública evidencia fatores que agravam a problemática da aprendizagem e da cidadania nas instituições escolares do Estado brasileiro. A escola incorpora, no seu cotidiano, os programas sociais, tais como o PBF, numa perspectiva muito mais burocrática, de registro e controle das presenças, e menos na perspectiva da aprendizagem real dos alunos pobres, que, historicamente, foram excluídos do acesso e da permanência com sucesso na escola básica.

O olhar da escola a esses alunos, em geral, é superficial, preconceituoso, impregnado do ranço meritocrático do discurso liberal e do elitismo característico de uma sociedade excludente e desigual. A escola ainda enxerga os alunos mais pelo que lhes falta — suas carências culturais, suas dificuldades de adaptação às normas padronizadas, rotineiras e ritualísticas da instituição escolar — do que como sujeitos de conhecimento, como cidadãos portadores de direitos, com grandes potencialidades advindas de sua forma de vida e de suas experiências concretas.

Essa questão traz um grande desafio, no sentido de que a estratégia de prioridade aos mais pobres na provisão de serviços acabe por rescindir na prática os direitos sociais universais incorporados na Constituição de 1988, os quais têm sido reafirmados pelos movimentos sociais na perspectiva da redução da pobreza e da desigualdade assim como de

construção da cidadania. Esses serviços necessitam de financiamento público sólido, de controle social de sua qualidade e de um ritmo muito mais bem planejado e acelerado de efetiva universalização.

A elaboração deste texto serviu como instrumento avaliativo da pesquisa EPDS no contexto da Universidade Federal do Espírito Santo. O olhar crítico nos permitiu refletir sobre a importância de pesquisas dessa natureza, principalmente em momentos históricos que trazem fragilidades a várias políticas sociais, em destaque aquelas comprometidas com o reconhecimento da educação como direito social público e subjetivo. Com isso, a escrita ajudou-nos a reconhecer a importância de se implementarem políticas articuladas entre si e voltadas para as minorias sociais, para o trato e a superação das desigualdades.

A pesquisa contribuiu ainda para a compreensão da pobreza/extrema pobreza como uma questão que extrapola enquadramentos econômicos e perpassa por diferentes modos de negação do outro não hegemônico — negação das culturas, dos modos de existência, das necessidades, dos direitos, das leituras sociais dos considerados diferentes — numa sociedade organizada para alguns, enquanto outros têm seus modos de vida e direitos negligenciados.

## Referências

ARROYO, M. G. **Curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social**: módulo introdutório. Vitória: CE/Ufes, 2015.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012a. p. 33-45.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012b.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BARROS, R. P. **A importância da queda recente da desigualdade na redução da pobreza**. Rio de Janeiro: Ipea, 2007.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 123-142, fev. 2000.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BELIK, W.; SILVA, G.; TAKAGI, M. Políticas de combate à fome no Brasil. *In*: ANDRADE, M. C. *et al.* **Josué de Castro e o Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 11-37. (Coleção Pensamento Radical).

BERETTA, R. C. S. **Um dos desafios da questão social: adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas em Araraquara-SP**. 2010. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2010.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Bolsa Família: relatório geral**. Brasília: MDS, 2013. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/index.html>. Acesso em: 16 nov. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Relatórios de informações sociais:** RI Bolsa Família e Cadastro Único. Brasília: MDS, 2018. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/index.php?file=entrada&relatorio=153>. Acesso em: 4 mar. 2018.

CARNEIRO, C. B. L. **Programas de proteção social e superação da pobreza:** concepções e estratégias de intervenção. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: Sociologia e Política) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CARVALHO, I. M. M.; LANIADO, R. N. Pobreza e ação social. **Cadernos do Ceas**, Salvador, n. 141, p. 18-34, 1992.

CIRENO, F.; SILVA, J.; PROENÇA, R. P. Condicionais, desempenho e percurso escolar de beneficiários do Programa Bolsa Família. *In:* CAMPELLO, T.; NERI, M. C. (org.). **Programa Bolsa Família:** uma década de inclusão e cidadania. Brasília: Ipea, 2013. p. 297-304.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DALBOSCO, C. **Representações sociais de educadores de escolas públicas sobre situações-problema relacionadas ao uso de álcool e outras drogas.** 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DRAIBE, S. M. As políticas de combate à pobreza na América Latina. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 18-24, 1990.

DUARTE, N. S. **Política social:** um estudo sobre educação e pobreza. 2012. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOU, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 22-70, abr. 2012.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. **A crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FILGUEIRA, C. H. **Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social**: aproximaciones conceptuales recientes. 2001. Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Las Diferentes Expresiones de la Vulnerabilidad Social en América Latina y el Caribe”, Santiago de Chile, 2001.

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

FREITAG, B.; ROUANET, S. P. **Habermas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIDONI, J. P. **Tecituras da rede de atenção à infância e à adolescência no município de Vitória (ES)**: uma análise das linhas que compõem o Programa de Educação em Tempo Integral. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

LAHIRE, B. **Tableaux de famille**: heurs e malheurs scolaires en milieux populaires. Paris: Seuil: Gallimard, 1995.

LEITE, I. C. Cidadanias desiguais e reprodução das desigualdades na contemporaneidade capitalista. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 288-301, ago./dez. 2011.

LEITE, I. C. **Desconhecimento, piedade e distância**: representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos pela pobreza. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

LEITE, I. C. Novos olhares, novos lugares: por uma política social de combate à pobreza condizente com a construção da cidadania. **Convergencia**: Revista de Ciencias Sociales, Toluca, v. 15, n. 47, p. 73-100, mayo/ago. 2008.

LEITE, J. L. **As concepções de pobreza como construções científicas, ideológicas e políticas na/para a América Latina**. Trabalho apresentado no 19º Congresso Latino-Americano de Sociologia, Santiago de Chile, 2013.

LEITE, J. L. Política de cotas no Brasil: política social? **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2011.

LIBÂNNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MAURIELL, A. P. O. **Combate à pobreza e desenvolvimento humano**: impasses teóricos na construção da política social na atualidade. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-147.

MORAIS, N. A. **Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social**: entre o risco e a proteção. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 2 v.

NASCIMENTO, M. L. **Pacificação da vida**: a lógica proteção-negligência. 2012. Tese para concurso de professor titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

OLIVEIRA, F. Hegemonia às avessas. **piauí**, Rio de Janeiro, n. 4, jan. 2007.

OLIVEIRA, L. F. B; SOARES, S. S. D. “Efeito preguiça” em programas de transferência de renda? *In*: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. (org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. p. 341-358.

PARADA, M. B. Educación y pobreza: una relación conflictiva. *In*: ZICCARDI, A. (org.). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2001. p. 65-81.

PAUGAM, S. **A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza**. São Paulo: Cortez, 1994.

POLETO, M. **Bem-estar subjetivo: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

REGO, W. L.; PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

REIS FILHO, C. **Índice básico da legislação do ensino paulista: 1890-1945**. Campinas: FE/Unicamp; Marília: FFC/Unesp, 1998.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil: afinal de que se trata?** Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SALAMA, P.; DESTREMAU, B. **O tamanho da pobreza**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, W. 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, 2009. p. 25-39.

SARTI, C. A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEN, A. **Desigualdade reexaminada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SEN, A. **Resources, values and development**. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

SILVA, A. P. F. As marcas da pobreza na infância e na juventude: a situação de risco entre expectativas e atendimento escolar. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 27, p. 155-173, 2008.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 95-126, jan./mar. 2014.

SODELLI, M. **Aproximando sentidos**: formação de professores, educação, drogas e ações redutoras de vulnerabilidade. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

SPOSATI, A. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. *In*: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento

Social e Combate à Fome. **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: MDS: Unesco, 2009. p. 13-55.

TAVARES, G. M. O dispositivo da criminalidade e suas estratégias. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 123-136, 2011.

TELLES, V. S. **A cidadania inexistente**: incivilidade e pobreza: um estudo sobre trabalho e família na Grande São Paulo. 1992. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

TELLES, V. S. Pobreza e cidadania: dilemas do Brasil contemporâneo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 6, n. 19, p. 7-21, 1993.

UGÁ, V. D. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 23, p. 55-62, nov. 2004.

YANNOULAS, S. C.; ASSIS, S. G; FERREIRA, K. M. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 329-351, 2012.

YAZBEK, M. C. Serviço social e pobreza. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 153-154, 2010.

## Capítulo 2

---

# *A pesquisa-formação no curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social: processos, pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos*

Mariangela Lima de Almeida

Itamar Mendes da Silva

Andreia Leite Kuyumjian

Este capítulo dedica-se à análise dos pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos assumidos no processo de investigação da pesquisa Políticas e Práticas de Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Espírito Santo. O estudo constituiu-se a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com instituições de ensino superior de várias regiões brasileiras, a Iniciativa Educação Pobreza e Desigualdade Social (Iniciativa EPDS). Entre os princípios assumidos no projeto político-pedagógico da

iniciativa, ressaltam-se os aspectos políticos, éticos e emancipatórios assentados no direito à vida, à igualdade e à diversidade, organizados a partir de três dimensões:

a) Formação continuada: essa dimensão tem como objetivo 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 em seus aspectos políticos, sociais e éticos que visam à transformação da realidade escolar e social.

b) Apoio à pesquisa acadêmica em educação, pobreza e desigualdade social: o apoio à pesquisa acadêmica, no âmbito dessa iniciativa, tem como finalidade a indução da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário, de forma que, à luz do objeto da formação continuada, as Ifes constituam núcleos de estudo e pesquisa sobre a temática das relações entre educação, pobreza e desigualdade social.

c) Apoio à difusão do conhecimento: essa dimensão trata do apoio à difusão do conhecimento, que inicialmente se materializará pelo apoio à publicação, em formato de livros impressos e digitais, de trabalhos de conclusão de curso elaborados pelos(as) cursistas e sistematização da pesquisa realizada pelas Ifes (GARCIA *et al.*, 2014, p. 10).

É válido destacar que a Iniciativa EPDS se destaca mediante sua proposição de assumir a formação dos profissionais a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, expressa no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988. Desse modo, a construção do projeto e o percurso de pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) assumiu esse mesmo princípio como pressuposto.

Concordamos com Moita e Andrade (2009, p. 269) que:

se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade.

A pesquisa foi realizada no âmbito do curso de pós-graduação *latu sensu* Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Espírito Santo (EPDS/Ufes) — realizado majoritariamente à distância, mesmo abrangendo um número de encontros presenciais superior ao usual nesta modalidade — e pretendeu a compreensão da realidade dos e nos contextos empobrecidos do estado, em suas relações com a educação, para que agentes operadores de programas sociais, e em especial do Programa Bolsa Família (PBF), se munissem de elementos para intervir com qualidade na realidade dos beneficiários do programa. O objeto de estudo foi, portanto, a realidade concreta na qual atuam os cursistas, compreendida em suas dimensões históricas e contextuais, na perspectiva de que, ampliando-se sua consciência sobre ela e as possibilidades de transformá-la, suas intervenções modificassem a “natureza externa” e, conseqüentemente, “sua própria natureza”, como descreveu Marx (2013, p. 255) ao analisar o trabalho humano.

A investigação foi empreendida com foco em compreender a processualidade das relações entre educação, pobreza e desigualdade social nos contextos locais empobrecidos em municípios do Espírito Santo. Para isso, definiram-se como objetivos específicos:

- a. constituir grupos de estudo-investigação compostos por professores, formadores, tutores e alunos do curso numa perspectiva colaborativo-crítica, tomando como foco as políticas e práticas de educação, pobreza e desigualdade social no Espírito Santo;
- b. mapear os contextos locais empobrecidos, em que as relações entre educação, pobreza e desigualdade social se dão, considerando o perfil de alunos, profissionais e familiares, as práticas pedagógicas, as condições materiais e humanas e os processos de planeamento e gestão;
- c. analisar as estratégias de inclusão escolar desenvolvidas pelas e nas instituições;
- d. evidenciar as articulações práticas das políticas de intersectorialidade, desenvolvidas em diferentes espaços públicos e/ou em outros setores de diferentes naturezas;
- e. investigar as repercussões das ações sociais nos municípios do estado do Espírito Santo.

A pesquisa se caracterizou como qualitativa de intervenção na práxis (teórico-prática) do trabalho com a pobreza e a extrema pobreza do estado do Espírito Santo e previu a construção do coletivo de pesquisadores, composto por cursistas, professores formadores, tutores à distância, tutores presenciais, auxiliar de pesquisa, bolsistas de iniciação científica (IC) e por professores-pesquisadores responsáveis pela coordenação da pesquisa.

### **A pesquisa-formação e sua constituição a partir dos grupos autorreflexivos**

Fundamentado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o desafio posto foi a construção de um projeto que propiciasse essa articulação no processo de construção de conhecimentos e na formação dos profissionais envolvidos, então, para a realização do estudo, tomamos teórico-metodologicamente a abordagem

da *pesquisa-ação colaborativo-crítica*. Conforme Carr e Kemmis (1988), esse tipo de pesquisa constitui-se “como uma investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação” (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 3).

A pesquisa educacional crítica tem como meta o autoconhecimento consciente e a ação política eficaz. Seu método é o diálogo, com o objetivo de elevar a autoconsciência dos sujeitos a seu potencial coletivo, como agentes ativos na história (COMSTOCK, 1982 *apud* CARR; KEMMIS, 1988). Por esse lado, a ciência educacional crítica aproxima-se do processo de conscientização descrito por Freire (1974), segundo o qual os sujeitos buscam “alcançar uma compreensão cada vez mais profunda tanto da realidade sócio-histórica que configura suas vidas como de sua capacidade para transformar essa realidade” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 169).

Tivemos como premissa que o curso se constituísse em tempo-espaço de construção de conhecimentos colaborativo-crítico, em que o diálogo e a colaboração fossem os eixos fundamentais entre os autores-sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, buscou-se superar os desafios postos pela educação à distância (EaD), como a “espacidade”, na formação continuada dos cursistas e do fazer dos formadores (professores e tutores), mediante um processo comunicativo entre os envolvidos, conforme sugerido por Santos (2009), quando discute o Programa Nacional Escola de Gestores:

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 (p. 25).

Acreditamos que é preciso ultrapassar as perspectivas e as ações de formação continuada sustentadas na abordagem positivista e que os profissionais em formação devem avançar na busca de situações

transformadoras das práticas estabelecidas. Pretendemos contribuir para que o docente transcenda “os limites da técnica e da prática, alcançando uma concepção de autonomia, intelectualidade que permita ao professor transformar sua prática e, conseqüentemente, a educação e a sociedade” (ALMEIDA, 2004, p. 63).

De acordo com Habermas o conhecimento nunca é produto de uma mente alheia às preocupações cotidianas; pelo contrário, constitui-se sempre em face aos interesses desenvolvidos com fundamento nas necessidades naturais da espécie humana e configurados pelas condições históricas e sociais. Ou seja, o saber é um resultado da atividade humana motivada por necessidades e interesses naturais (CARR; KEMMIS, 1988).

Habermas demonstra ainda que a neutralidade das ciências é uma exigência não resistente ao exame crítico das condições do conhecimento, sempre arraigado em certos interesses que assumem uma função apriorística. Assim,

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).

Com base na teoria dos interesses constitutivos dos saberes, conforme postulada por Habermas (2000), os profissionais em formação tomam como princípio a autorreflexão crítica e coletiva, a fim de compreender a lógica distorcida pela ideologia dominante — seja quanto à constituição da escola como espaço para alguns, seja quanto aos mecanismos com que essa instituição perpetua a exclusão social e educacional.

Uma vez que Habermas postula a unidade indissociável entre conhecimento e interesse, a dimensão teoria e prática assume uma perspectiva contrária da propagada pelas ciências positivistas. O

estudo teórico da sociedade deve, portanto, ser concebido em duas perspectivas, com intenção prática e reflexiva. Ele indica as condições sobre as quais tem sido possível uma autorreflexão da história do gênero e, ao mesmo tempo, do homem, que, com a ajuda da teoria, pode conscientizar-se sobre si próprio e sobre seu papel — potencialmente emancipatório — no processo histórico. A partir da reflexão sobre a gênese e a conjuntura do contexto vital social que analisa, a teoria se constitui como um necessário catalizador: ao analisar um contexto de coerção, possibilita sua superação. Portanto, configura-se em práxis social e política (HABERMAS, 2000).

Tendo em vista a teorização de Habermas, no contexto do estudo proposto, alguns questionamentos tangenciaram nossas reflexões: como o desenvolvimento profissional (a partir da formação continuada) em contexto pode configurar-se em uma práxis social e política capaz de superar as distorções do conhecimento técnico? Como articular teoria e prática como unidade indissociável dos processos de desenvolvimento profissional? Mais do que legitimar, essas questões podem ser geradoras de uma formação e de uma prática profissional sustentadas na pesquisa educacional que se disponha a viabilizar uma maneira de passar da crítica teórica à ação. Sendo assim, recorremos a Carr e Kemmis (1988), que propõem a pesquisa-ação crítica como forma de investigação “para” a educação, e não “sobre” a educação. Em princípio, a ciência social crítica como pesquisa educativa parte dos problemas e das situações concretas da vida cotidiana, tendo como pressuposto superar e transformar as insatisfações.

Por isso, acreditando em uma formação continuada dos professores sustentada pela crítica social, na dialética entre teoria e prática, essa pesquisa-formação foi fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e apostou na constituição de *grupos autorreflexivos*, o que na pesquisa-ação envolve a autorreflexão crítica e colaborativa. O dispositivo grupal é 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).

Na perspectiva assumida, de formação sustentada pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscamos constituir um processo formativo em que os indivíduos se tornassem autores e sujeitos de conhecimento. Essa autoria foi sustentada pela constituição de grupos de reflexão-colaboração, em que os professores-tutores-cursistas puderam apoiar-se mutuamente, partilhar ideias e construir propostas de ações políticas.

**Figura 1** – O processo de pesquisa-formação do EPDS/Ufes



Fonte: Elaboração própria.

Assim, buscou-se “outra forma de construção de conhecimentos, ou seja, a construção com o outro” (ALMEIDA, 2010, p. 147). Os papéis dos pesquisadores-formadores e dos participantes-cursistas foram sendo constituídos por meio do diálogo e da colaboração, e a parceria entre pesquisador e participante do contexto foi vista como meio de apropriação do conhecimento e de mudança das práticas. Os grupos de estudo se organizaram, em meio a tensões e complementaridades, segundo o objeto, a abrangência, a atuação profissional do cursista/pesquisador, o local de pesquisa e o desenvolvimento de ações em diferentes âmbitos.

Enfim, as opções teóricas partiram do entendimento da complexidade do objeto, da análise das possíveis áreas de menos acúmulo de produção acerca da pobreza em suas relações com a educação e do planejamento dos módulos do curso, os quais indicam o método como o conjunto de elementos teóricos e práticos indispensáveis à produção de conhecimento.

### **Dos teoremas críticos à organização da conscientização e da aprendizagem**

Quando do início do processo de pesquisa-formação, vários foram os teoremas, conceitos e concepções dos cursistas (profissionais da educação básica e outros(as) profissionais envolvidos com políticas sociais relacionadas à educação de crianças, adolescentes e jovens em circunstâncias de pobreza ou de extrema pobreza) colocados em “xeque” e submetidos à análise crítica, sobretudo aqueles que tratavam dos desafios postos pela quase universalização da educação básica e pelo tensionamento da relação entre educação, pobreza e desigualdade social.

Dado que o movimento da pesquisa-formação leva o grupo a novas configurações de seus teoremas, pois, na ação de reflexão crítica sobre a prática social e política, eles são reelaborados, contratados e reformulados, “novas” versões desses teoremas dos cursistas despontaram à medida que os grupos da pesquisa foram se constituindo.

Uma vez que tínhamos nossos teoremas, dedicamo-nos à organização do processo de aprendizagem; para isso, consideramos a imbricação entre investigação e aprendizagem no curso, com o pressuposto epistemológico de fomentar a pertença e a ação de cada sujeito participante. Assim, constituíram-se as seguintes etapas:

- a. *partida* (ação): consideraram-se a experiência de trabalho e as construções dos sujeitos/pesquisadores/cursistas sobre ela;
- b. *desenvolvimento* (reflexão): o estudo dos textos, as produções e os debates possibilitaram, considerando-se as experiências

e construções, a conscientização sobre a teoria que embasa a prática desenvolvida na realidade;

- c. *chegada* (ação): estabeleceram-se, na forma de projetos (relatórios/monografia), as possíveis mudanças de concepção e de prática na agora práxis a ser desenvolvida nas escolas, para intervir na realidade e modificá-la.

### **A relação teoria e prática: os processos de organização da pesquisa-formação**

Considerando o processo prática, teoria, práxis ou ação-reflexão-ação, várias foram as configurações que os diferentes sujeitos-autores construíram ao longo da pesquisa-formação para a organização dos mecanismos de conscientização e de aprendizagem grupal.

Ao analisarmos o processo vivido, refletimos sobre o movimento do grupo à luz das funções mediadoras da relação entre a teoria e a prática, enfatizadas por Habermas (2000, p. 41, tradução nossa):

a mediação de teoria e práxis só pode ser clarificada se iniciarmos por distinguir três funções, que são medidas em termos de diferentes critérios: a formação e a extensão de teoremas críticos que sejam consistentes com o discurso científico; a organização de processos de conscientização, nos quais tais teoremas podem ser testados de maneira única pela iniciação dos processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos aos quais se dirigem esses processos; a seleção das estratégias apropriadas à solução de questões táticas e à condução da luta política. No primeiro nível, o objetivo são fundamentos verdadeiros, no segundo, conclusões autênticas e, no terceiro, decisões prudentes.

Em diferentes momentos, o movimento do grupo se deu com base nas três funções descritas por Habermas: a formação teórica; a organização da conscientização (a saber, o estudo aprofundado de

tais temáticas); e a organização da ação a partir de estratégias a serem empreendidas pelos cursistas e toda a equipe envolvida.

É comum a realidade e o campo nos surpreenderem com situações que requerem direcionamentos e decisões não previstas, fazendo a proposta inicial adquirir novos contornos. Por isso, ao longo da pesquisa, houve a configuração dos grupos reflexivos-colaborativos, enquanto espaços-tempos de construção de redes de colaboração — entre os cursistas, tutores, professores e pesquisadores — na elaboração e implementação de ações, bem como no processo formativo, para si próprios. Ao longo da pesquisa essa configuração dos grupos reflexivos-colaborativos foi revista e repensada, a partir das demandas da realidade concreta trazida pelos profissionais e da dinâmica do processo vivido.

Os grupos de estudo-investigação se tornaram “a pedra fundamental” do fazer pesquisa sobre relações da pobreza/desigualdade com a educação como objeto complexo e pouco “visitado”. Ao longo de todo o processo, propostas e instrumentos de coleta de dados foram constituídos colaborativamente para serem utilizados pelos cursistas, tutores e professores orientadores. Dessa forma, a pesquisa-formação congregou duas dimensões complementares entre si:

- a. a investigação, que leva à produção de conhecimento novo;
- b. o ensino-aprendizagem do conteúdo previsto para o curso e de práticas e conceitos para o desenvolvimento de pesquisa, materializada num projeto específico.

Essa proposta de trabalho se estabeleceu a partir de diálogos entre os professores coordenadores da pesquisa-formação-extensão e os professores coordenadores do curso.

## **Reflexão-ação**

Por meio do aprofundamento teórico-científico desenvolvido nos módulos, todos os participantes da pesquisa, em especial os cursistas, foram desafiados a realizar atividades de reflexão-ação sobre

a pobreza e suas interfaces visando à apropriação de elementos para a realização de análises mais precisas do espaço escolar com vistas a desenvolver ações com crescentes níveis de consciência e intencionalidade.

As atividades de reflexão-ação foram um dos movimentos mais significativos disparados pelo curso, em que os participantes trouxeram seus contextos para a análise e o aprofundamento de políticas educacionais nos municípios e no estado do Espírito Santo. Durante o desenvolvimento delas, os cursistas analisaram concepções e compreensões (teoremas) acerca do PBF trazidas pelas famílias beneficiadas e por eles próprios.

As reflexões/análises dos cursistas sobre os contextos locais empobrecidos onde as relações entre educação e pobreza se dão propiciaram-nos apreender aspectos fundantes do processo de construção da autoria. Ele foi perpassado pelas atividades de pesquisa que envolvem o contexto da escola como unidade educativa de trabalho direto com as famílias e com as crianças/adolescentes/jovens, onde a “condicionalidade” da frequência às aulas se materializa com suas vicissitudes e tensões/mazelas. Onde o PBF é significado por beneficiários e por quem não o constitui. Todos com suas próprias visões (teoremas) sobre o pobre, a pobreza, a desigualdade e o papel da escola no contexto.

Quanto ao lócus de investigação, os cursistas se dividiram em equipes, que se debruçaram sobre:

- a. uma escola, quando um grupo de dois ou mais cursistas atuava nela;
- b. mais que uma escola, quando os cursistas do grupo atuavam em escolas diferentes;
- c. uma ou mais escolas, quando os grupos se formaram com profissionais da escola e de fora dela.

As reflexões dos sujeitos agentes (cursistas/pesquisadores) e os teoremas que surgiram no processo de pesquisa denotam que os cursistas se colocaram a caminho da construção da autoria,

imprescindível para a ação autônoma no âmbito do fazer pedagógico (FREIRE, 1996). Parece que se tem uma mudança de nível de consciência sobre a questão mediatizada pela realidade encontrada, pelo mundo, como diz Paulo Freire (1974). É a consciência ingênua sendo superada pela consciência crítica (FREIRE, 1996) no processo de questionamento de concepções e práticas. Como afirmou um cursista do polo de Vitória: “Sempre estamos diante de situações que nos desafiam. Este trabalho foi um marco desafiador e divisor de águas em minha vida profissional”.

Importante chamar a atenção para a significância dada por outro cursista ao desenvolvimento da atividade de buscar informações com famílias pobres beneficiárias do PBF: “Diante da entrevista realizada, pude perceber a ausência de uma visão mais crítica sobre o programa por parte da família entrevistada” (*cursista do polo de Afonso Cláudio*).

Para além dos cursistas, a autoria foi desenvolvida por membros do processo de estudo-investigação de outros níveis: os tutores e os professores coordenadores da pesquisa. A título de exemplo, os tutores construíram, ao longo de todo o curso e, posteriormente, durante a orientação das monografias, materiais “interpretativos/formativos” sobre a realidade para responder à necessidade de orientar os cursistas sobre suas responsabilidades, e os professores-pesquisadores da coordenação geral da pesquisa foram produzindo materiais orientadores das coletas e de organização das pesquisas e redigiram análises sobre o material coletado e sobre a realidade da pobreza identificada nos contextos empobrecidos do Espírito Santo.

### **Encontros de formação dos módulos do curso**

Ao final de cada módulo do curso, houve encontros presenciais de período integral dos professores dos módulos com os tutores (presenciais e à distância) para fornecer formação e esclarecimentos sobre o que os cursistas iriam aprender com a próxima temática.

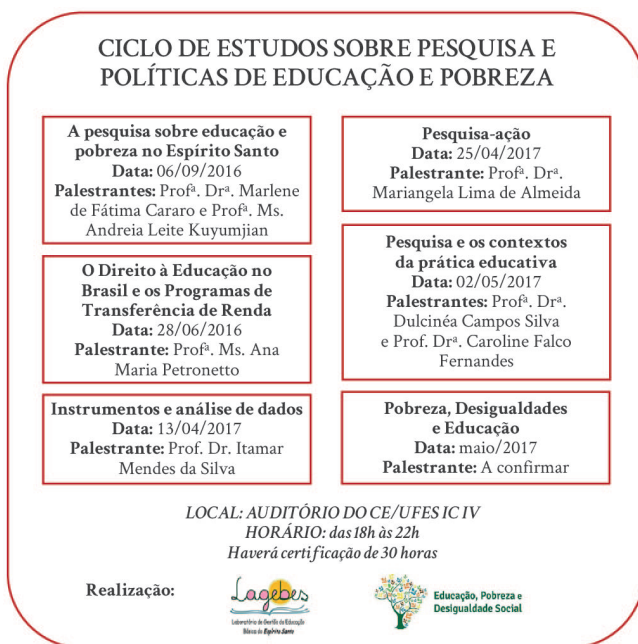
Inicialmente, o grupo de pesquisa dispunha apenas de um horário curto para que pudesse falar com os tutores sobre a pesquisa; posteriormente, esse momento foi ampliado e passou a ocupar a metade desses encontros.

Neste processo foi identificada a necessidade de investimento na formação dos sujeitos a fim de que a produção sistematizada nos/pelos grupos de estudo-investigação pudesse adquirir maior qualidade. Assim, elaborou-se um percurso de trabalho com dois blocos de ações:

- a. projeto de extensão para os cursistas e tutores em Formação em Pesquisa; e
- b. reuniões técnicas com professores da universidade e colaboradores externos em dois momentos: com o grupo de pesquisa e, depois, com os tutores.

O projeto de extensão, organizado em razão das diferentes experiências e acúmulos destes variados “sujeitos agentes” como pesquisadores e da natureza formativa da pesquisa, teve início com o Ciclo de Estudos sobre Pesquisa e Políticas de Educação e Pobreza em setembro de 2016, com término em maio de 2017, conforme o cronograma no cartaz a seguir (Figura 2):

**Figura 2** – Cronograma do Ciclo de Estudos sobre Pesquisa e Políticas de Educação e Pobreza



Fonte: Relatório de pesquisa.

Já as reuniões técnicas com a equipe do curso ocorreram em quatro momentos, quando o grupo de pesquisa se retroalimentou por meio do debate com especialistas da área.

No início do curso, realizou-se a primeira, para a qual foi convidada a pesquisadora da Universidade de Brasília (UnB) professora Sílvia Yannoulas, que — como estudiosa da temática da pobreza e da educação — pôde ajudar em questões importantes de encaminhamento da pesquisa. Ela ainda proferiu a conferência de abertura do curso.

A segunda reunião técnica ocorreu no MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), quando os membros da coordenação geral da pesquisa puderam discutir e trocar experiências com as demais universidades componentes

do grupo de quinze instituições federais de ensino superior que desenvolviam o curso e a pesquisa. Na oportunidade, o relatório parcial da pesquisa estava em fase de elaboração e já havia alguns dados iniciais para expor e submeter ao debate.

A terceira reunião ocorreu na etapa final do curso, quando a coleta e a organização dos dados já haviam sido concluídas e eles estavam sendo analisados. Nesse momento, foi o professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Miguel Arroyo, que esteve conosco discutindo elementos da temática da pobreza, desigualdade social e educação.

Ainda em alguns outros momentos, pautou-se com especialistas da área o debate de encaminhamentos e de achados parciais de desenvolvimento da pesquisa e as possibilidades de análise. Um deles foi o XXVIII Simpósio da Anpae, realizado em João Pessoa em maio de 2017, no qual pesquisadores do grupo de coordenação apresentaram uma comunicação oral acerca dos achados parciais da pesquisa. Outro momento de socialização e debate foi o seminário de apresentação das monografias, com a presença da professora Simone Medeiros, da Secadi.

Todos estes momentos formativos (encontros de início e finalização de módulo, projeto de extensão e reuniões técnicas), que compõem o terceiro nível de análise, foram organizados/realizados no âmbito da coordenação geral da pesquisa. Seus objetivos giravam em torno de, no processo de aproximações sucessivas do objeto de estudo e das formas de apreendê-lo o mais adequadamente possível, gerar a reflexão — dos cursistas, dos alunos de iniciação científica, dos tutores presenciais e à distância e dos demais professores que participaram do processo de orientação das monografias de conclusão do curso — sobre a prática mesma da realização da pesquisa, com foco nos instrumentos de coleta e nos dados recolhidos em campo e nos estudos-investigação realizados nas unidades escolares (primeiro nível) e nos municípios e polos do curso (segundo nível), o que requereu investimentos em estudos para o

aprofundamento metodológico da própria equipe de coordenação geral da pesquisa, sempre atenta em manter firme a conexão entre as necessidades da pesquisa e os módulos do curso.

### **Formação dos formadores: o estudo-investigação na coordenação da pesquisa**

O grupo de estudo-investigação formado pela equipe coordenadora geral da pesquisa representa o terceiro nível de pesquisa e compunha-se de três professores-pesquisadores, que desenvolveram sub-projetos durante o processo, e uma mestre em Educação pela Ufes, que atuou como auxiliar de pesquisa. Ainda se pôde contar com três bolsistas de iniciação científica, que desenvolveram cada um seu próprio projeto, caracterizado como recorte do subprojeto do professor-pesquisador que era seu orientador.

Esse grupo se reuniu de modo sistemático quinzenalmente, no Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes), onde os trabalhos com bolsistas e com a auxiliar de pesquisa eram realizados semanalmente. A interação da equipe ainda se deu por meios não presenciais (*e-mail*, telefone, aplicativo de mensagens etc.).

Responsável pelo desenvolvimento geral da pesquisa, o grupo cuidou para que as propostas de coleta fossem construídas sempre em relação direta com os conteúdos dos módulos do EPDS/Ufes, em diálogo com a equipe de coordenação geral do curso e com a equipe de tutoria presencial e à distância, apresentando suas propostas para serem debatidas e/ou aperfeiçoadas por todos. Ele também acompanhou e/ou orientou as atividades presenciais nos polos. Para isso, foram formados seis grandes grupos de orientação, organizados com base no quantitativo de cursistas e na proximidade geográfica entre os municípios de todo o estado do Espírito Santo e um dos dez polos de apoio presencial da Ufes (Quadro 1):

**Quadro 1** – Municípios de composição dos grupos de estudo-investigação

Grupo	Polo de apoio presencial	Municípios
01	Linhares (IV) e São Mateus (III)	Aracruz, Ibiraju, João Neiva, Linhares, Rio Bananal, Sooretama, Boa Esperança, Montanha, Mucurici, Pinheiros, Ponto Belo, Jaguaré, Pedro Canário, São Mateus, Conceição da Barra
02	Nova Venécia (VII) e Colatina (IX)	Água Doce do Norte, Águia Branca, Barra de São Francisco, Ecoporanga, Mantenópolis, Nova Venécia, Vila Pavão, Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Colatina, Governador Lindenberg, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte, São Gabriel da Palha, São Roque do Canaã, Vila Valério
03	Cachoeiro de Itapemirim (V) e Piúma (X)	Atilio Vivacqua, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Jerônimo Monteiro, Mimoso do Sul, Muqui, Vargem Alta, Rio Novo do Sul, Alfredo Chaves, Anchieta, Iconha, Itapemirim, Marataízes, Piúma, Presidente Kennedy
04	Afonso Cláudio (VI) e Alegre (VIII)	Afonso Cláudio, Brejetuba, Conceição do Castelo, Domingos Martins, Laranja da Terra, Marechal Floriano, Venda Nova do Imigrante, Itarana, Itaguaçu, Alegre, Apiacá, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Irupí, Iúna, Muniz Freire, São José do Calçado
05	Vitória (I)	Fundão, Serra, Vitória, Santa Teresa, Santa Maria de Jetibá
06	Vila Velha (II)	Vila Velha, Guarapari, Cariacica, Viana, Santa Leopoldina

Fonte: Projeto de pesquisa EPDS/Ufes.

A autorreflexão crítica e colaborativa sustentou os processos de aprendizagem nos grupos de estudo-investigação e possibilitou aos envolvidos a proposição de ações em diferentes formatos e contextos, o que, segundo Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa), “exige a seleção de estratégias adequadas, a resolução das questões táticas e a condução da prática”. Assim, na pesquisa, todos assumiram responsabilidades em maior ou menor grau e desempenharam papéis de acordo com o grau de aproximação que mantinham com a realidade concreta da pobreza e da extrema pobreza. Subprojetos de iniciação científica, bem como o projeto de extensão e os projetos dos cursistas decorreram dos propósitos do projeto geral da pesquisa, que se chamou no dia a dia de “projeto guarda-chuva” e ao qual se reportaram as produções acerca dos contextos que eram objetos das reflexões e ações desenvolvidas. Os sujeitos agentes da/na pesquisa que participaram da realização do projeto guarda-chuva auxiliaram na construção das monografias desenvolvidas pelos cursistas. Ou seja, para o projeto de pesquisa atingir seus objetivos, colaboraram todos os subprojetos de IC e dos professores-pesquisadores, as monografias e o projeto de extensão, formando-se um grande grupo de estudo-investigação que poderia ser denominado até como comunidade de pesquisa e de formação.

Também foram necessários espaços de formação e repositórios de material teórico-prático acessíveis a todos os envolvidos no processo da pesquisa-formação, considerando-se sempre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio formativo.

### **Sala ambiente de pesquisa**

A necessidade de que os dados da coleta e as análises parciais realizadas pela equipe de coordenação geral pudessem retroalimentar as pesquisas, os projetos de intervenção específicos e os tópicos dos cursistas na realidade de escolas e/ou municípios fez surgir a ideia da criação de um repositório de dados acessível aos cursistas, tutores e

demais pesquisadores. Na plataforma do curso se criou então a *sala ambiente de pesquisa* com o intuito manifesto de auxiliar os tutores no acompanhamento e no conhecimento mais aprofundado da pesquisa e do próprio curso, facilitando assim o diálogo com os cursistas. Na sala ambiente foram disponibilizados os seguintes arquivos: projeto guarda-chuva e respectivos subprojetos; indicação de bibliografia (livros/artigos, dissertações/teses relacionadas à temática de estudo); e dados dos municípios e macrorregiões do estado (produzidos no desenvolvimento do primeiro momento de coleta). Também foi criado um fórum de discussão.

### **Formação de formadores e cursistas: o estudo-investigação nos polos**

Outro movimento de conscientização-aprendizagem deu-se nos grupos de estudo-investigação nos polos, que congregaram equipes de cursistas e foram coordenados por tutores (presenciais e a distância). Estes se dividiram entre o trabalho de orientação do estudo-investigação realizado na escola pelos cursistas, organizados como nos referimos anteriormente, e aquele mais abrangente envolvendo os municípios representados por um polo. Para cada módulo, os tutores de um mesmo polo realizavam estudos-investigações de aprofundamento das temáticas a serem desenvolvidas. O início desses estudos sempre era precedido de encontros gerais presenciais com todos os tutores promovidos pelas equipes de coordenação geral do curso e da pesquisa.

O grupo de estudo-investigação formado pelos tutores de um mesmo polo abarcava, orientava e retroalimentava os demais grupos, no âmbito das escolas. Cada grupo de tutores contava com a orientação de um pesquisador da equipe de coordenação geral da pesquisa e de um membro da equipe de coordenação geral do curso (coordenação, coordenação adjunta ou supervisão).

A crença estava em assumir junto com os tutores o compromisso de uma pesquisa que fomentasse uma formação continuada

dos profissionais sustentada pela crítica social, considerando a dialética entre teoria e prática. Esse princípio perpassa por nosso intuito de constituir grupos de estudo-investigação com o fim de formação crítica de professores e gestores, levando os profissionais da educação a interpretarem questões distorcidas e a buscarem meios para transformá-las. Ao mesmo tempo que os cursistas e/ou os gestores compreendiam e construíaam propostas de formação continuada para os profissionais de suas redes de ensino, desenvolviam sua própria formação em um processo de “formar formando-se” (PANTALEÃO, 2009), essencial à própria dinâmica da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

### **Produção dos cursistas: autoria no processo de pesquisa-formação**

Um elemento importante no processo de elaboração das estratégias de ação deu-se pela proposta de formação da autoria dos sujeitos agentes na relação da educação com a pobreza e a desigualdade social no estado do Espírito Santo. A construção da autoria passou também pelo desenvolvimento da pesquisa, materializada nas monografias desenvolvidas como trabalho de conclusão do curso de especialização.

As monografias se alimentaram, em boa medida, das reflexões construídas sobre a realidade nas relações com os temas discutidos nos módulos do curso. Vários cursistas congregaram suas propostas em torno do real das escolas e do contexto do bairro e do município em que elas se localizam: levantamento do número de beneficiários do PBF em relação com os índices de pobreza; entrevistas com famílias e com gestores do PBF; levantamento de dados sobre o bairro e o município; construção de propostas de intervenção com a temática da violação de direitos humanos.

Ao longo do curso, o grupo de coordenação da pesquisa abriu três linhas de investigação para subsidiar os cursistas no desenvolvimento de suas análises:

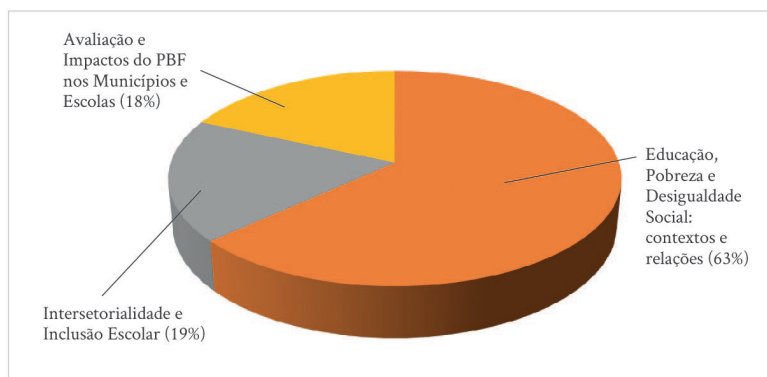
Linha 1 – Educação, Pobreza e Desigualdade Social: contextos e relações;

Linha 2 – Intersetorialidade e Inclusão Escolar;

Linha 3 – Avaliação e Impactos do PBF nos Municípios e Escolas.

Entre as monografias apresentadas ao final do curso<sup>1</sup>, 63 % se enquadravam na linha de pesquisa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, como mostra o Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Monografias do curso EPDS/Ufes, realizado em 2015, por linha de pesquisa



Fonte: Elaboração dos autores.

As monografias da linha de pesquisa Educação, Pobreza e Desigualdade Social apresentaram diversidade nos assuntos abordados, com investigações e análises que retrataram não somente a realidade da pobreza na escola, como também a ausência de debates sobre como a pobreza está presente em sala de aula e permeia o aprendizado do aluno. O fato de parte significativa dos cursistas terem optado por

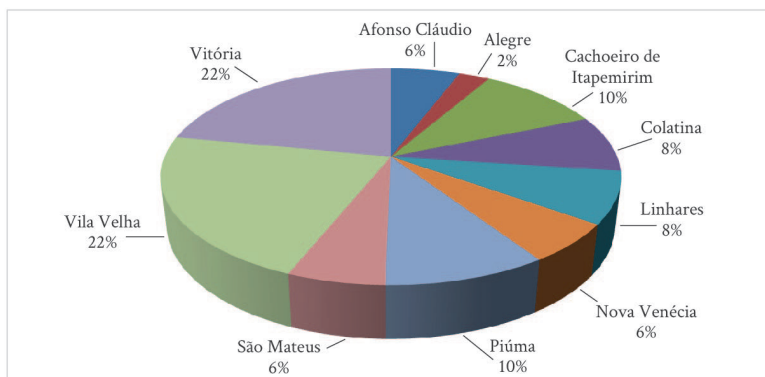
---

1. As análises se referem a 245 monografias apresentadas na primeira etapa do seminário de pesquisa pelos cursistas concludentes. Cerca de oitenta monografias foram apresentadas e/ou entregues numa segunda etapa e não puderam ser consideradas nesse momento de análise.

discutir a temática mais ampla das relações entre educação e pobreza, problematizando presenças e ausências, confirma o teor de denúncia das análises, a qual em geral se manifesta num primeiro momento de tomada de consciência sobre determinada questão. Nesse estágio, a consciência ainda não se ocupa vigorosamente do “anúncio de um futuro a ser criado” (FREIRE, 1992, p. 91), o que nos leva a concluir que o processo metodológico de ação-reflexão-ação não se completou; os cursistas permaneceram em um primeiro passo ou estágio de consciência, em que há reflexão, mas não proposição de práticas e/ou formas de se constituir sujeito agente na realidade da pobreza e presente nas escolas que atendem os pobres.

A distribuição geográfica dos cursistas que escolheram a Linha 1 para realizar seus estudos-investigação no nível de monografia pode se constituir em elemento a ser problematizado nas análises. Do total de cursistas interessados por essa linha de pesquisa, 44 % eram dos polos de Vila Velha (22 %) e Vitória (22 %), conforme apresenta o Gráfico 2. Nos polos que congregaram municípios menores e de fora da região metropolitana prevaleceram temas ligados às linhas 2 e 3.

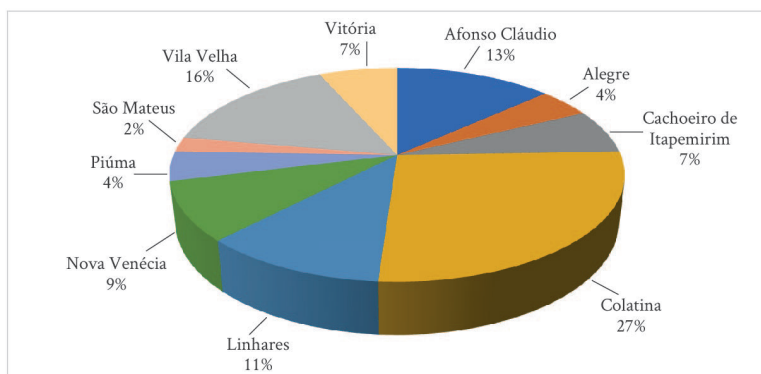
**Gráfico 2** – Distribuição por município das monografias do curso EPDS/Ufes, realizado em 2015, na linha de pesquisa 1, Educação, Pobreza e Desigualdade Social: contextos e relações



Fonte: Elaboração dos autores.

Do total dos trabalhos, 19 % foram direcionados à linha de pesquisa 2, Intersetorialidade e Inclusão Escolar, destacando-se o polo de Colatina, com 27 % do total de cursistas interessados pela temática, como aponta o Gráfico 3.

**Gráfico 3** – Distribuição por município das monografias do curso EPDS/Ufes, realizado em 2015, na linha de pesquisa 2, Intersetorialidade e Inclusão Escolar

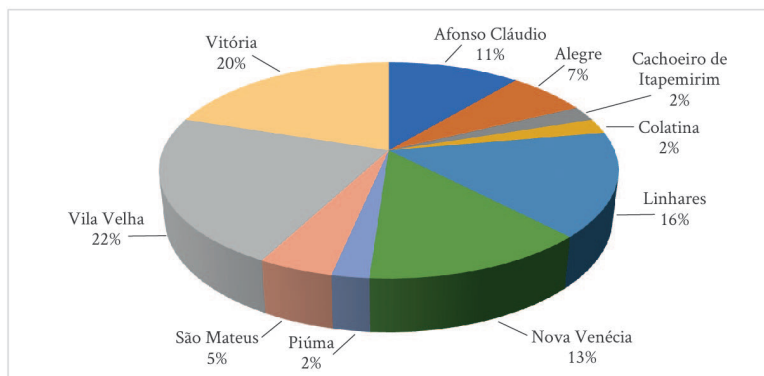


Fonte: Elaboração dos autores.

Historicamente a educação formal no Brasil se caracteriza como de responsabilidade exclusiva da escola e tudo o que a envolve é considerado competência do setor. Assim, pensar em interseccionalidade não é uma discussão que a área da educação faça com desenvoltura, diferentemente do tema da inclusão, sobre o qual há acúmulo de debates e de práticas. Em síntese, hipoteticamente, o tema da interseccionalidade é mais afeto aos profissionais não docentes nem gestores de escola.

Já a linha de pesquisa 3, Avaliação e Impactos do PBF nos Municípios e Escolas, foi escolhida por 18 % de um total de 245 trabalhos analisados. Vila Velha concentrou 22 % e Vitória 20 % de interessados pelo assunto, como mostra o Gráfico 4.

**Gráfico 4** – Distribuição por município das monografias do curso EPDS/Ufes, realizado em 2015, na linha de pesquisa 3, Avaliação e Impactos do PBF nos Municípios e Escolas



Fonte: Elaboração dos autores.

Talvez o fato de a escolha de temas recair mais fortemente na Linha 1 se deva às formações de origem dos cursistas e/ou às funções desempenhadas no exercício profissional, pois a proposta ação-reflexão-ação lhes exigiu pensar as práticas desenvolvidas no trabalho com os pobres, especialmente os beneficiários do PBF. Parece relevante para nossas reflexões, portanto, considerar a origem formativa e o campo de atuação profissional registrados na ficha de matrícula dos cursistas EPDS. O conjunto se constituiu por 65 % atuando em funções de docência, coordenação pedagógica e gestão escolar e 35 % em funções de assistência social, secretaria escolar, conselho tutelar, biblioteca e havia até um secretário de Educação. Quanto à formação, 30 % haviam feito graduação em áreas que não compõem as da educação: serviço social, administração, direito, contabilidade, turismo e biblioteconomia. Os profissionais do serviço social constituíram 19 % do total dos cursistas matriculados.

A partir desses resultados foi possível observar o grau de envolvimento dos cursistas com a proposta de cada investigação. Todas as linhas de pesquisa trouxeram trabalhos de grande relevância, contudo a linha de pesquisa 1 ficou em evidência uma vez que abriu espaço

para indicar possibilidades e mapear necessidades que ainda persistem dentro da escola, quando se trata da pobreza e do aluno pobre.

### **Reflexões finais: o que dizem os sujeitos-autores**

O curso EPDS/Ufes possibilitou o desvelamento de concepções e práticas acerca da pobreza em relação com a educação num movimento de reflexão sobre a ação anterior a ele. Assim, essa pesquisa-formação se constituiu num processo de ação-reflexão-ação contínuo, em que em cada módulo desenvolvido aprofundava as análises e os níveis de consciência sobre o objeto do curso e da pesquisa. Tal dinâmica favoreceu o desencadeamento de uma rede de interações mais aprofundadas sobre certos eixos temáticos dos contextos vividos. Esses eixos podem ser agrupados em quatro temas/subtemas:

- a. concepções dos cursistas (pesquisador) e entrevistados (beneficiário do PBF);
- b. condições concretas das famílias (ciclo da pobreza intergeracional; inviabilização do sujeito; renda familiar);
- c. políticas públicas (ideologia neoliberal; dever do Estado em garantir educação, saúde, moradia e trabalho);
- d. o PBF como garantidor de direitos (construção de cidadania).

As reflexões expressas nos textos dos cursistas caminham sobretudo para dois sentidos: a compreensão sobre o PBF e a visão dos beneficiários sobre o programa.

O que chamou a atenção nas respostas obtidas foi a firmeza e a clareza que a senhora responsável pela família tem da real proposta do Programa Bolsa Família, fazendo o uso adequado do benefício (*cursista do polo de Vitória*).

Além disso, o claro entendimento que ela tem sobre o programa: um benefício que lhe ajuda a melhorar sua condição de vida e seu poder de consumo para uma vida confortável (*cursista do polo de Vitória*).

G. fala muito em aproveitar os direitos, como educação e Bolsa Família, mostrando que conhece um pouco sobre cidadania, mas até onde e com qual profundidade este conhecimento interfere em sua vida [ela] não conseguia avaliar (*cursista do polo de Vitória*).

Percebemos por meio desta entrevista, tanto pelo depoimento da família quanto do profissional ligado diretamente ao programa, que de fato o PBF é um benefício para pessoas de extrema pobreza e que principalmente colabora para a redução da miséria (*cursista do polo de Vitória*).

Também notei que o Bolsa Família é visto como um programa “feminino”, para ajudar as mulheres da família, porque, mesmo quando os homens da casa trabalham, eles provêm o básico para o sustento, não fornecendo nenhuma ajuda financeira às mulheres que ficam em casa cuidando dos filhos. E o Bolsa Família supre essa necessidade da mãe de prover para os filhos coisas que o marido acha desnecessárias, por exemplo, lápis de cor, calçado escolar e até roupas (*cursista do polo de Vila Velha*).

Para o cursista em processo de aprendizagem e de construção de sua autoria, discutir as concepções dos beneficiários sobre o Programa Bolsa Família é relevante, pois, ao refletirem sobre o conhecimento que os beneficiários detêm sobre o PBF, os educadores que atuam no programa problematizam a necessidade de informação, formação, aprendizagem e reflexão sobre as questões da educação e pobreza no Brasil e, especificamente, no Espírito Santo.

Para que esta família conseguisse os ideais esperados, com certeza seria necessário que ela tivesse mais oportunidades enquanto cidadã em busca de uma vida que todas as pessoas merecem, portanto faz-se importante que os governantes lancem um olhar humano de igualdade de possibilidades para os menos favorecidos

e acreditem que seus anseios vão muito além de um “prato de comida ou um agasalho” (*cursista do polo de Alegre*).

Considero que uma forma de garantia de vida digna e onde a família conseguisse uma estrutura financeira adequada para um padrão mínimo de sobrevivência seria ter uma renda fixa, um emprego fixo e ter uma autoestima valorizada, pois percebi que essa família deixou de lado o “eu”, se esqueceu de si, não se valoriza, acha que é incapaz e sente-se à mercê de um padrão pré-estabelecido e não conquistado. E sabemos que esses programas de transferência de renda não são políticas estruturais, sempre mudam e podem até acabar; e, como vão ficar as famílias que perderem esse recurso? Portanto, deve-se procurar melhorias na educação, fortalecer o sistema educacional para que no futuro possamos conquistar nossos objetivos (*cursista do polo de Alegre*).

Como descrito no texto, a pobreza extrema agudiza e torna ainda mais duro o caminho da autonomia em geral, mas através do acompanhamento e do plano de atendimento familiar, bem como dos programas sociais que cercam toda metodologia nas áreas de assistência, educação, cultura, saúde etc., é possível enfrentar a questão da pobreza (*cursista do polo de Vila Velha*).

Ao diagnosticarem as demandas no processo de implementação do PBF, os cursistas-autores constroem suas estratégias de mudança da realidade, visto que projetos de intervenção dessa natureza têm como princípios a compreensão e a transformação da realidade.

Ao analisar a realidade da família, pude perceber que os provedores precisariam de um suporte maior para a melhoria de sua condição financeira, de educação, moradia, saúde e ocupação (*cursista do polo de Vila Velha*).

O acompanhamento social sistemático, o acompanhamento pela equipe de Estratégia de Saúde da Família, enfim, os serviços da rede que acompanham esta família, precisam conectar-se, trabalhando de forma conjunta para garantir o atendimento, o acesso e, principalmente, o planejamento e concretização de metas (*cur-sista do polo de Vila Velha*).

Para além das inúmeras reflexões, ponderações e opiniões que os cursistas manifestaram nas atividades de reflexão-ação, nossa discussão nesse momento diz da intencionalidade desse movimento de aprofundar o conhecimento sobre a realidade vivida pela via da pesquisa. O processo de autoformação sustentado pela pesquisa-formação geralmente é mediado pela autorreflexão que busca interpretar e superar as distorções ideológicas presentificadas nas práticas educacionais, um processo de autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988). As problematizações, nesse caso, conduzidas pelos professores do curso, tutores, autores de textos e, sobretudo, pelos sujeitos nos contextos da realidade colocaram os cursistas em conflito com seus saberes.

## Referências

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Traducción de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAG, B.; ROUANET, S. P. **Habermas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GARCIA, A. V. *et al.* **Projeto político-pedagógico do curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social (*lato sensu*)**. Brasília: MEC/Secadi, 2014.

HABERMAS, J. **Teoría y praxis**: estudios de filosofía social. Traducción de Salvador Mas Torres y Carlos Moya Espí. 4. ed. Madrid: Tecnos, 2000.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-160.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. **Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar**. 2005. Minicurso apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2005.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 dez. 2012.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SANTOS, W. Programa escola de gestores: um olhar sobre as práticas curriculares e avaliativas. *In*: SCHWARTZ, C. M.; ARAÚJO, G. C.; RODRIGUES, P. S. **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, 2009. p. 25-40.

### Capítulo 3

---

# *Pobreza e desigualdade social no Espírito Santo: problematizações à educação e à humanização*

Itamar Mendes da Silva

Dulcinéa Campos Silva

Caroline Falco Fernandes Valpassos

Lohana Reblin de Oliveira

*O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores depois dos porcos na prioridade da escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono (ILHA DAS FLORES, 1989).*

A epígrafe é a transcrição de um trecho da locução presente no curta-metragem do cineasta Jorge Furtado *Ilha das Flores*. A produção, datada de 1989, é de responsabilidade da Casa de Cinema de Porto Alegre e compõe um conjunto de filmes produzidos entre 1986 e 1997 que recebeu o nome de “curtas gaúchos”. Em *Ilha das Flores*, a história narrada pelo locutor vai apresentando as faces da mais dura, precária, degradante e desumana realidade a que são submetidos os

extremamente pobres em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Os trechos a seguir corroboram a afirmação de Paulo Freire em sua *Pedagogia do oprimido*, de que a injusta distribuição de riquezas leva a tal estado de opressão que “rouba a humanidade”:

Os funcionários do dono dos porcos separam no lixo os materiais de origem orgânica que julgam adequados para a alimentação dos porcos [...].

Aquilo que foi considerado impróprio para a alimentação dos porcos será utilizado na alimentação de mulheres e crianças [...].

Do lado de dentro da cerca elas podem pegar para si todos os alimentos que os empregados do dono dos porcos julgaram inadequados para os porcos (ILHA DAS FLORES, 1989).

A descrição cinematográfica apresentada por Jorge Furtado é de um cenário quase pós-apocalíptico e torna difícil entender as razões por que e imaginar como a concentração de renda chegou a este nível de produzir tamanha disparidade entre ricos e pobres (miseráveis) a ponto de haver seres humanos colocados depois de animais domésticos na prioridade por obter alimento.

O espectro da fome e da miséria está presente na sociedade brasileira desde longa data, enquanto o debate acerca da necessidade de se buscarem formas de enfrentar a situação se torna mais presente a partir das contribuições de Josué de Castro nos estudos que desenvolveu acerca da “geografia da fome”.

Tais discussões, ocorridas na primeira metade do século XX, contribuíram para a formação de certa compreensão, especialmente nos meios acadêmicos, de que os níveis de desigualdade existentes impedem o desenvolvimento da nação como espaço de cidadania e até se concordou com a necessidade de padrões mínimos de segurança e proteção aos pobres dependentes do seu trabalho com a criação de

leis trabalhistas e um salário mínimo. Vale ressaltar, porém, que o alcance de tais leis foi pequeno, insuficiente para debelar situações de pobreza e extrema pobreza (como a prevalente na Ilha das Flores), especialmente do semiárido nordestino, pois, naquela época, a maioria da população brasileira vivia no campo e, assim como boa parte dos trabalhadores urbanos, não mantinha relações de trabalho formalizadas (contrato de trabalho e/ou carteira assinada).

Também a consciência de que a justiça social é vetor importante para a construção de uma nação soberana e desenvolvida se constata na defesa da diminuição das desigualdades feita por Josué de Castro (1957): “não se alcançará jamais uma paz estável num mundo dividido entre a abundância e a miséria, entre o luxo e a pobreza, entre o esbanjamento e a fome”.

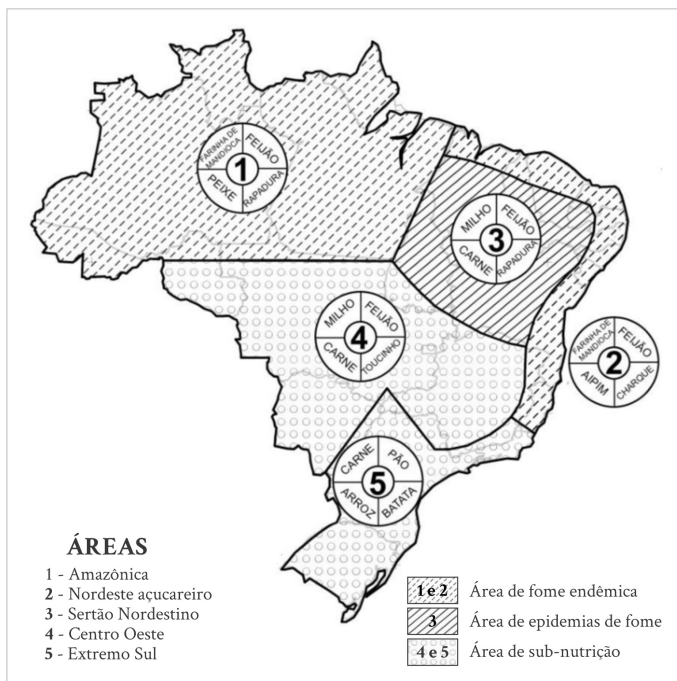
Afirma Solange Argenta (2015, p. 30) que o que Josué de Castro diz de sua trajetória e obra, “denunciei a fome como flagelo fabricado pelos homens, contra outros homens”, indica a conotação política de sua obra e o questionamento da distribuição de renda. O Josué de Castro apresentado na reportagem intitulada “Raízes da fome” no número 158 da *Revista Radis*, de novembro de 2015, não se preocupou com a fome apenas no Brasil, mas no mundo. Foi indicado para receber o Prêmio Nobel por três vezes: de Medicina em 1954 e da Paz em 1963 e 1970. Apesar do reconhecimento internacional, o médico sanitarista pernambucano foi exilado pelo golpe civil-militar de 1964, o que nos leva a concluir que para as elites brasileiras a fome, a pobreza e a extrema pobreza são temas indesejáveis; e, para impedir tais debates e manter seus privilégios, tomam caminhos autoritários, violentos, de golpes e regimes de exceção, que atentam contra a democracia. Josué de Castro afirma, reitere-se, ser impossível a existência de regime democrático enquanto prevalecer um nível de desigualdade que impõe a fome e a miséria a muitos.

No afã de defender seus privilégios a elite brasileira mostra-se intolerante também com Paulo Freire (1921-1997), outro pernambucano reconhecido mundialmente por sua obra sobre a necessária

superação da pobreza material e humana. Paulo Freire também foi exilado no contexto do golpe de 1964 por ousar alfabetizar e defender os pobres. Em sua *Pedagogia do oprimido* propõe um processo de luta pela restituição aos pobres e oprimidos de sua “humanidade roubada”. Ao se colocar do lado dos “condenados da terra”, aqueles que tiveram a “humanidade roubada” pela opressão a que foram historicamente submetidos, advoga uma “ética universal do ser humano”, que passa pelo respeito à vida, à dignidade e pelo acesso aos bens materiais e espirituais que possibilitam sermos cada vez mais humanos superando as condições de existência opressoras. Passadas mais de duas décadas dos fatos que levaram Freire ao exílio — a defesa de processos de humanização daqueles de quem as mínimas condições de dignidade foram retiradas —, temos Jorge Furtado apresentando a dura realidade da Ilha das Flores, que expressa uma faceta da realidade descrita por Freire. Algum tempo depois do exílio, em sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire (1996, p. 16) vai reafirmar sua opção pelos pobres e sua luta contra o sistema injusto: “o meu ponto de vista é o dos ‘condenados da terra’, o dos excluídos”.

Assim como Paulo Freire, Josué de Castro se coloca a favor da mudança do sistema injusto que cria, de um lado, pessoas exageradamente ricas e, de outro lado, pessoas exageradamente pobres, que convivem com a fome em seu dia a dia. As pesquisas de Josué de Castro sobre a fome no Brasil produziram um quadro da realidade brasileira eloquente na denúncia também da subnutrição, ilustrada na Figura 1.

**Figura 1** – Mapa das áreas alimentares do Brasil



Fonte: Castro (1957).

Nenhuma região brasileira fica de fora do “espectro” da fome, o que nos conclama a refletir sobre o desenvolvimento brasileiro, a distribuição da riqueza produzida e a desigualdade social. Ao analisarmos o esquema da Figura 1 e buscarmos identificar o Espírito Santo, vemos que parte de seu território coincide com a área 2, caracterizada pela fome endêmica, e uma parte menor parece localizar-se na área 5, de subnutrição. O fato de a parte norte do território espírito-santense, aquela localizada acima do Rio Doce, ser área de atuação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) talvez corrobore nossas indicações feitas com base na análise do esquema proposto por Josué de Castro.

Nesse contexto de debate sobre o Brasil, a constituição de seu povo, sua gente, sua desigual distribuição de riqueza e seu subdesenvolvimento, cria-se, em 1955, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), que reuniu expressivo conjunto de intelectuais (WANDERLEY, 2016), como Hélio Jaguaribe, Nelson Werneck Sodré, Antonio Candido e Álvaro Vieira Pinto, entre outros, e defendia para o Brasil o desenvolvimentismo, com o Estado assumindo papel indutor. Esse entendimento de que cabe ao Estado um papel importante no desenvolvimento foi uma ideia bastante debatida e levada a termo em alguma medida no governo de Juscelino Kubitschek e nos que se seguiram até o golpe civil-militar de 1964.

Ao final da ditadura civil-militar o governo que se estabeleceu por eleição indireta no Congresso Nacional, em conjunto com este mesmo congresso, atribuiu aos parlamentares eleitos em 1986 (deputados e senadores) e aos senadores com mandato em vigência a responsabilidade constituinte: de elaborar uma nova constituição para o Brasil. No processo constituinte, algumas ideias defendidas por intelectuais<sup>1</sup> ligados ao extinto Iseb<sup>2</sup> e por colaboradores, como Gilberto Freyre e Celso Furtado, proibidas durante o período ditatorial, foram retomadas, especialmente o papel indutor do Estado, que foi definido já no preâmbulo da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) como promotor de justiça e bem-estar a seus cidadãos:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...] (BRASIL, 1988).

---

1. Alguns autores afirmam que as primeiras obras de Paulo Freire apresentam certa simpatia pelo nacional-desenvolvimentismo proposto pelo Iseb.

2. O Iseb fora extinto dois dias após o golpe de 1º de abril de 1964.

Constata-se que o direito à vida e à vida digna, ao “bem-estar”, se constitui elemento fundante do “Estado democrático” e passa pela garantia de direitos sociais, como alimentação, abrigo/moradia, educação, trabalho, transporte, lazer, segurança, previdência social etc. Esses são requisitos fundamentais da cidadania, para a construção de uma sociedade em que o “bem-estar, [...] a igualdade e a justiça” sejam valores prevalentes e em que não haja fome e miséria.

Feitas essas considerações iniciais é importante indicar que ancoramos nossas análises:

- a. no artigo de Paulo Freire, “Papel da educação na humanização”, de 1969, que destaca a perspectiva política da educação como processo de humanização;
- b. na Constituição Federal de 1988, especialmente nos seguintes termos expressos:
  - a cidadania e a dignidade humana, previstas no artigo 1º, incisos II e III;
  - os objetivos fundamentais da República, previstos no artigo 3º;
  - no caput do artigo 5º, o direito à vida e à igualdade;
  - os direitos sociais, previstos no artigo 6º.

### **Democracia: instrumento de melhoria das condições de vida**

O debate sobre a necessária superação das condições de injustiça social dadas pela fome, pela pobreza e pela extrema pobreza e sobre a construção de um estado de bem-estar com a universalização de direitos se torna mais consolidado no Brasil nos primeiros anos de vigência da Constituição de 1988, que em sua promulgação foi “batizada” pelo então presidente do Congresso Constituinte e da Câmara dos Deputados, Ulysses Guimarães, como Constituição Cidadã.

A alcunha lhe foi imputada em virtude de a Carta Magna de 1988 reconhecer direitos de cidadania e propor princípios de

respeito a eles de um modo jamais visto na história do país. No artigo 5º da CF/1988 se consagram direitos fundamentais, que, colocados em prática, constituem importantes elementos de construção da cidadania, que passa pelo enfrentamento da pobreza e das desigualdades no Brasil.

Desde então, amparadas pela Constituição, iniciativas de promoção e afirmação dos direitos humanos, sobretudo de estratos sociais vulnerabilizados, são detectadas: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca), estabelecido pela Lei n. 8.069/1990; a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), Lei n. 8.742/1993; o Estatuto da Pessoa Idosa, Lei n. 10.741/2003; e, embora promulgada apenas em 2006, a Lei Maria da Penha, Lei n. 11.340/2006. Contudo, no sentido estrito de promoção dos direitos humanos por meio do combate à pobreza, é somente quinze anos depois da promulgação da CF/1988, em 2003, que o primeiro presidente operário que o Brasil teve propõe, logo após sua posse, um programa de governo denominado Fome Zero.

Já no ano seguinte, transcorridos dezesseis anos da vigência da Constituição Cidadã, é sancionada pelo presidente Lula a Lei n. 10.835. Esta lei, de iniciativa do então senador por São Paulo pertencente aos quadros do Partido dos Trabalhadores (PT), Eduardo Matarazzo Suplicy, institui a Renda Básica de Cidadania. Ainda que seu objetivo principal seja o enfrentamento à pobreza e à pobreza extrema, a lei prevê o “benefício monetário” como “direito de todos os brasileiros residentes no País e estrangeiros residentes há pelo menos 5 (cinco) anos no Brasil, não importando sua condição socioeconômica”, e sua implantação seguirá um processo gradativo até atingir a todos, “em etapas, a critério do Poder Executivo, priorizando-se as camadas mais necessitadas da população” (BRASIL, 2004).

A aprovação dessa lei significou alguns avanços no enfrentamento da fome e da miséria que acometem “endêmica” e “epidemicamente” (CASTRO, 1957) parcela significativa da população

brasileira<sup>3</sup>, embora sua capacidade de criar uma nova e permanente ordem na distribuição de renda no país seja limitada, pois a correlação de forças na sociedade e no Congresso Nacional somente permitiu sua aprovação mediante a garantia de que os ricos não seriam afetados, vinculando sua aplicação ao “desenvolvimento do País” e às “possibilidades orçamentárias” (BRASIL, 2004). A previsão de que “o pagamento do benefício deverá ser de igual valor para todos, e suficiente para atender as despesas mínimas de cada pessoa com alimentação, educação e saúde” (BRASIL, 2004), também é indicativo dos limites da correlação de forças prevalente a impedir uma distribuição de renda mais efetiva e profunda.

Em que pesem todas essas limitações, é sob a influência de programas de distribuição de renda, especialmente o Programa Bolsa Família (PBF), instituído em 2003, que aquela situação de pobreza “endêmica” e “epidêmica”, até então insuperável, começa a se alterar. Conforme indicam Campello e Gentili (2017, p. 10):

Considerando o Coeficiente de Gini, os dados são claros ao evidenciar uma queda na desigualdade de renda no período de 2002 a 2015, em patamares e com uma qualidade como não havia ocorrido na história brasileira. Durante o período, a riqueza acumulada no país aumentou e, ainda que a renda de todos os quintis tenha se ampliado significativamente, a renda dos mais pobres (primeiro e segundo quintis) aumentou mais do que a do resto da população. O processo reverteu uma tendência à concentração de renda que vivia o Brasil desde a ditadura militar e que ficou estagnada no início do período democrático. Entre 1980 e 2001, o

---

3. Os dados do governo indicam que o Programa Bolsa Família chegou a atingir mais de 11 milhões de famílias e ajudou a retirar cerca de 40 milhões de pessoas da miséria e da fome. Em 2013, o Brasil chegou a ser retirado pela ONU do chamado Mapa da Fome.

Coefficiente de Gini ficou congelado no elevado patamar de 0,59, caindo, em 2015, ao seu nível mais baixo, 0,49.

As primeiras experiências de programas de distribuição de renda a famílias pobres que exigem contrapartida dos beneficiários envolvendo a educação já haviam sido inspiradas e construídas em diálogo com o senador Eduardo Suplicy, cuja trajetória como parlamentar no Senado é marcada pela luta em favor da criação de programas sociais e mecanismos de distribuição de renda. Os locais pioneiros foram a cidade de Campinas, no estado de São Paulo, onde o prefeito Magalhães Teixeira (PSDB) instituiu o Programa de Garantia de Renda Mínima Familiar (PGRMF) por meio da Lei n. 8.261, de 6 de janeiro de 1995, e o Distrito Federal, onde o governador Cristovam Buarque (PT) instituiu o Programa Bolsa Familiar para a Educação por meio do Decreto n. 16.270, de 11 de janeiro de 1995.

Os dois diplomas legais pioneiros citam em suas fundamentações a Constituição de 1988 e leis e princípios nela inspirados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente. O decreto do governador Cristovam Buarque, no espírito de acolhimento da participação da sociedade civil organizada, que esteve presente no processo de construção da CF/1988, vai além da proposta de Campinas ao instituir um comitê gestor do programa composto não somente por representantes de secretarias do governo distrital, mas também por representantes do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA) e do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR).

Ao destacarmos essas ações antecedentes ao Programa Bolsa Família, pretendemos indicar que a cidadania, preconizada na Constituição, e o enfrentamento da pobreza e da miséria, sendo um programa democrático, somente são possíveis na vigência e vivência da democracia. Esta demarcação se faz necessária em virtude de o Brasil, durante seu período de país independente, ter experimentado poucos períodos de regime efetivamente democrático. Até a edição da CF/1988, observam-se restrições à participação popular,

especialmente dos pobres, nas decisões dos destinos da Nação e, portanto, ao exercício da cidadania<sup>4</sup>.

Desde os primeiros estudos de Josué de Castro, realizados nos anos de 1930, e da implementação do salário mínimo por decreto-lei de Getúlio Vargas, em 1940, passaram-se mais de seis décadas em que os dados da pobreza e da desigualdade no Brasil continuaram alarmantes, até a criação do PBF.

Apesar de a Lei n. 10.835 indicar para valores bastante superiores aos setenta reais pagos inicialmente pelo PBF, advogamos aqui a vinculação do programa a ela. Há, para isso, que se considerar que o Bolsa Família foi lançado pelo governo Lula em meados de 2003, começando a funcionar, de fato, em 2004, mesmo ano de promulgação da lei que defendemos ter sido sua inspiração. Alguns elementos fortalecem essa perspectiva:

- a. o processo de tramitação da lei, geralmente lento, atesta que o presidente já conhecia seu teor bem antes de sua promulgação, em 2004;
- b. o então senador Eduardo Suplicy pertence ao mesmo partido do ex-presidente Lula, o PT; e
- c. desde a chegada ao Senado da República, em 1991, para cumprir o primeiro de seus três mandatos consecutivos ocupando uma das três vagas do estado de São Paulo, Suplicy já defendia a proposta.

É nesse contexto que a Renda Básica de Cidadania, proposta por Suplicy, oferece subsídios para a criação do Programa Bolsa Família, que alterou as estatísticas do cenário brasileiro de pobreza.

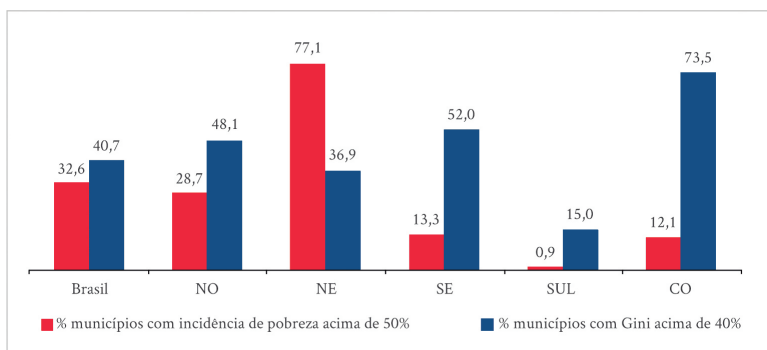
Observa-se que os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao Censo de 2000 e à Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), realizada entre 2002 e 2003, haviam indicado que 32,6 % dos municípios brasileiros tinham à época mais da metade

---

4. Entre essas restrições, destacam-se: durante o Império, a condição econômica (voto censitário); na República, o veto à livre organização partidária (proibição de partido comunista) e a proibição do voto ao analfabeto.

de sua população vivendo na pobreza. A região Nordeste contabilizava a maior fatia percentual de municípios nesta situação (77,1 %). A região Sudeste, onde estão as maiores cidades e regiões metropolitanas, aparecia como a terceira em nível de pobreza com 13,3 % dos municípios em que a incidência da pobreza atingia acima de 50 % da população, mas era a segunda em desigualdade com 52 % dos municípios apontados pelo Índice de Gini<sup>5</sup> como desiguais (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Proporção de municípios com incidência de pobreza acima de 50 % e Índice de Gini acima de 40 % – Brasil e Grandes Regiões – 2003



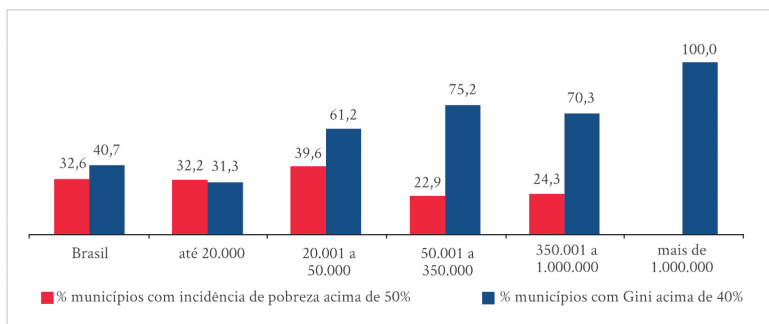
Fonte: IBGE... (2008).

5. “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20 % mais pobres com os 20 % mais ricos” (WOLFFENBÜTTEL, 2004). Ao criar cinco níveis, denominados quintis, o Índice de Gini propõe um parâmetro interessante para entender a distribuição de renda e indica tendências, entretanto, embora se detectem grandes disparidades dentro do grupo dos mais ricos e dentro do grupo dos mais pobres, o índice não consegue indicar as distorções no interior dos quintis.

Embora pobreza e desigualdade no Brasil caminhem juntas, chama a atenção o fato de a região com maior incidência de pobreza não ser a mais desigual; o Nordeste aparece como a segunda região menos desigual do Brasil, com média no índice de Gini menor que a nacional.

Os dados do IBGE indicam ainda que a pobreza se concentra em municípios com menos de 50 mil habitantes (Gráfico 2).

**Gráfico 2** – Proporção de municípios com incidência de pobreza acima de 50 % e Índice de Gini acima de 40 %, por tamanho da população – Brasil 2003



Fonte: IBGE... (2008).

Tal constatação repercute de maneira significativa no estado do Espírito Santo, pois, de seus 78 municípios, apenas treze contabilizam uma população superior a este patamar. O estado é o menor da região Sudeste em população, em área geográfica, em quantidade e tamanho de municípios, em recursos totais, em industrialização, em infraestrutura logística e apresenta índice de pobreza mais aproximado da média nacional que do índice de sua região de pertença.

Ainda que só a parte de seu território acima do Rio Doce seja área de atuação da Sudene, a pobreza no Espírito Santo está distribuída por todo o estado. A incidência da pobreza nos municípios do ES está amplamente distribuída mesmo na região metropolitana de Vitória, que agrega seis dos treze municípios do estado com população

igual ou superior a 50 mil habitantes e onde está a maior concentração das famílias que recebem o Bolsa Família, pois, embora a pobreza esteja mais fortemente localizada nos pequenos municípios, as periferias e os morros das grandes cidades e regiões metropolitanas são populosos locais de concentração de pobres.

Nesse sentido é eloquente o excerto de fala coletado em entrevista com uma pessoa beneficiária do PBF num dos maiores municípios do Espírito Santo:

Dia de receber o bolsa família é dia de comprar um chinelo e andar sem machucar o pé, [...] é dia de comprar um creme pro cabelo e um biscoito pra comer à noite — sinto falta dessas coisas —, é dia de comprar um sabão pra lavar por aí a roupa que tenho; só tenho o que visto, mas gosto de andar limpo...” (*beneficiário do Programa Bolsa Família*).

Diante de um discurso como este, é quase impossível não se sensibilizar com a situação de vida dos oprimidos que têm sua humanidade roubada; e a sensibilidade de que falamos é no sentido de “sensibilidade como uma atividade prática”, o mesmo sentido que Marx imprimiu ao termo em suas teses sobre Feuerbach, aquela que nos impele a tomar atitudes frente aos processos de desumanização em acelerada marcha, como a que está a ser empreendida pela reforma das leis trabalhistas<sup>6</sup>.

É preciso, portanto, investir na superação de nossa posição de intérpretes do mundo para assumir a de transformadores do mundo como sujeitos agentes, como afirma Marx em sua tese XI sobre Feuerbach: “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se porém de modificá-lo” (MARX, 1984, p. 128).

Para nos aproximarmos desse “novo materialismo” proposto por Marx, de uma “sociedade humana” ou uma “humanidade socializada”,

---

6. As alterações nas leis trabalhistas foram aprovadas pela Lei n. 13.467/2017.

no sentido mais profundo e prático dos termos, assume importância em nosso trabalho a explicitação do quadro dos entendimentos e concepções de pobre, de pobreza e do próprio PBF que os sujeitos envolvidos com o tema da pobreza e educação, especialmente os educadores e os gestores, manifestam.

### **Gestores, usuários, cursistas e o PBF como direito de cidadania**

Os sujeitos agentes do PBF que se constituíram em cursistas da especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, oferecida na Universidade Federal do Espírito Santo (EPDS/Ufes), afirmaram procurar elementos de retroalimentação à prática educativa realizada no âmbito das escolas e em outros espaços de atuação. No capítulo anterior deste livro, já se evidenciou que a pesquisa-formação desenvolvida durante o curso e atinente aos objetivos dele pretendeu oferecer elementos de reflexão a fim de investir na produção de melhores práticas educativas em relação à pobreza e aos pobres. Nesta seção, por sua vez, são discutidas as informações obtidas em coletas realizadas no decorrer dos módulos Introdutório, I e II do curso EPDS, a fim de fomentar o conhecimento da realidade local, dos municípios, dos sujeitos beneficiários do PBF e aprofundar o estudo de conceitos de pobreza, desigualdade e direitos humanos. A base principal das análises apresentadas são 540 entrevistas realizadas pelos cursistas com profissionais gestores do PBF e com famílias beneficiárias do programa.

As entrevistas feitas com a família e o profissional eram semiestruturadas e exigiam a elaboração de um roteiro. O objetivo era conhecer melhor as condições da família: suas histórias, estratégias, dificuldades e suas expectativas quanto ao futuro de seus membros e de suas próximas gerações. Para a entrevista com o profissional, era importante investigar: suas observações a respeito do programa; o modo como as famílias atendidas por ele e a instituição em que trabalha compreendem o PBF; as mudanças desencadeadas pelo

programa na vida das famílias; a ocorrência de mudança na relação das crianças com a escola; e a criação pelas famílias de outros modos de gerar renda a partir do PBF.

Para a análise das entrevistas, o cursista devia atentar-se para o que mais chamara sua atenção nas respostas e indicar se havia tido alguma surpresa, registrando as respostas dos entrevistados e as próprias impressões sobre a entrevista para discuti-las com os(as) colegas e professores(as)-tutores(as). As reflexões realizadas durante o estudo da relação entre pobreza e cidadania e da questão das *capacidades e oportunidades* deviam nortear as análises.

As análises mesmas feitas pelos cursistas sobre as entrevistas realizadas também foram objeto de consideração<sup>7</sup>, revelando muitos questionamentos sobre a necessidade e a legitimidade do programa, além de:

- a. estigmatização do estudante pobre;
- b. insensibilidade à condição de pobreza;
- c. pouca compreensão do PBF;
- d. questionamento do papel da escola;
- e. discussão da validade da permanência na escola.

Após o desenvolvimento de parte do curso, detectou-se uma alteração nesse quadro com o aprofundamento do entendimento dos cursistas sobre, por um lado, o PBF, suas normas e objetivos e, por outro lado, a permanência de concepções que colocam a escola no papel de “reprodutora de preconceitos”. As posturas “reprodutoras de preconceitos” parecem se colocar em relação direta com as análises de setores conservadores, que, difundidas à exaustão pela grande mídia, impregnam o senso comum, com a ideia de ineficácia do programa no enfrentamento da pobreza. A própria pobreza, por vezes, não é reconhecida em sua gravidade, apesar de as estatísticas serem incontestáveis.

---

7. Neste aspecto específico foi desenvolvido um projeto de iniciação científica por Lohana Reblin de Oliveira.

Educadores conservadores e liberais e quem entende a educação numa perspectiva “salvacionista” afirmam que o correto em um eventual processo de distribuição de renda é oferecer condições aos indivíduos para que eles mesmos consigam prover sua sobrevivência por meio do recebimento de salário em um trabalho/emprego ou da montagem de um negócio próprio, do empreendedorismo. Seria assim, “ensinando a pescar”, e não “dando o peixe”, que se deveria enfrentar a questão da pobreza no Brasil, por meio da qualificação profissional dos pobres e extremamente pobres para, por seus “próprios méritos”, obterem êxito. Nessa visão (liberal) a vida em sociedade é marcada pela competição, na qual vence o mais preparado, aquele com mais mérito, o mais educado e, por isso, o mais merecedor e perde o menos preparado, o que se esforçou menos, o menos educado e, por isso, o menos merecedor. O entendimento é de que o pobre se encontra nesta situação porque lhe falta qualificação (mérito), já que as oportunidades existem. Assim, para debelar a pobreza basta o investimento do poder público em cursos de qualificação para o trabalho e o empreendedorismo. Caso haja déficit educacional, manifesto no analfabetismo total ou funcional, será necessário que a qualificação se faça após o estudo de noções básicas de leitura, escrita e cálculo. Segundo essa perspectiva, a educação é capaz de produzir igualdade de condições para que as pessoas possam progredir socialmente, “vencer na vida”, e é vista como remédio para os males sociais, inclusive para a indigência, a criminalidade e a exposição às drogas, pois se presta a “tirar as crianças da rua”.

Afirmamos, porém, que à educação não pode ser atribuída a responsabilidade de equacionar a questão da pobreza. E o estabelecimento da educação como condicionalidade para o recebimento do “benefício” monetário intitulado “bolsa família” depõe contra o que estabelece a Constituição como dever do Estado para com seus cidadãos e faz parte deste conjunto de crenças conservadoras indicadas anteriormente, pois o objetivo não parece se constituir na defesa da educação como condição de inserção da pessoa na socialidade pela participação na cultura que a escola proporciona e da

qual faz parte, mas sim na possibilidade de tornar o pobre e, especialmente, seus filhos, crianças, adolescentes e jovens pobres em trabalhadores e produtivos.

A questão da existência ou não de emprego (qualificado) para todos e para os que vivem em condição de pobreza ou de pobreza extrema não está colocada nestas análises. Tampouco a questão da desigualdade aparece como problema significativo e, quando surge no debate, é para justificar o argumento da meritocracia, defendida como forma de oferecer vazão ao instinto “natural” de progredir e de competir. Concepções como essas foram expressas pelos cursistas, evidenciando os limites do curso para mudá-las.

Tais concepções são as mesmas que justificaram por muito tempo a prática de não oferecer dinheiro na forma de “bolsa” ao pobre, mas cestas básicas e ocupação nas chamadas “frentes de trabalho”, reeditadas para combater a “fome epidêmica”, especialmente no Nordeste em tempos de estiagem. Desse entendimento, portanto, decorrem as chamadas condicionalidades para a concessão de benefícios, como o PBF. A educação, a saúde e a qualificação profissional surgem como o “pacote básico” exigido dos beneficiários do programa. O fato de ser “brasileiro residente no país” não basta para ter garantida uma “Renda Básica de Cidadania”, como determina a Lei n. 10.835/2004.

Um estudo de Campello e Gentili analisou o papel desempenhado pela imprensa e pela mídia corporativas no combate ao processo de inclusão social realizado no Brasil na última década:

há uma leitura tendenciosa por parte da imprensa que insiste em desqualificar o processo de inclusão e redução da injustiça social no período recente em que o Brasil foi governado por forças progressistas. São narrativas contaminadas pelo ambiente de disputa política e que têm ocultado importantes avanços que impactaram os mais pobres, os negros, as mulheres, os nordestinos e nortistas, os que moram nas periferias, os invisíveis do campo, entre tantos outros brasileiros (CAMPELLO; GENTILI, 2017, p. 13).

Entender tal processo sem considerar as disputas colocadas no contexto globalizado do chamado capitalismo pós-industrial, como afirma Zygmunt Bauman (2008), é impossível. O epicentro das lutas e disputas políticas é o modelo de desenvolvimento, que passa por definir como se dará a acumulação de capital. Está em questão o lugar a ser ocupado pelo Brasil no processo global de divisão de “tarefas”: entre os países produtores e fornecedores de *commodities* de baixo custo e baixo valor agregado; ou entre os produtores de conhecimento e fornecedores de produtos resultantes de avançados processos científico-tecnológicos. Nesse debate, os pobres, especialmente os “beneficiários” do PBF, participam mais como pacientes que como agentes, a não ser quando se organizam em movimentos reivindicativos, como os de luta por terra — Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) — e moradia — Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST).

Não se trata, então, de investir na superação da perspectiva geradora da desigual distribuição de renda e bens (materiais e imateriais), mas de oferecer condições à continuidade do processo de reprodução capitalista. É nesse contexto, com disputa de narrativas e de consciências, que se colocam as “crenças” que oferecem guarida às exigências feitas aos “beneficiários” do PBF. A condicionalidade de qualificação via educação tem como objetivo principal colocar o pobre no “mercado” como vendedor de mão de obra e como consumidor em um cenário de acumulação de capital.

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável (BAUMAN, 2008, p. 20).

Assim, os investimentos em educação não visam à construção de melhores condições de vida aos seres humanos, à humanização, à inclusão social, econômica, cultural e política das pessoas.

A educação das crianças e dos adolescentes serve diretamente ao processo de controle da distribuição do “benefício” social e, indiretamente, à ampliação da qualidade da mão de obra necessária ao processo de acumulação capitalista “subserviente”. Nessa mesma esteira o investimento na qualificação de pais e mães vira “quase condicionalidade”, pois é uma “exigência moral”, que, segundo as análises dos sujeitos agentes do PBF, é capaz de tornar o programa eficaz no enfrentamento da pobreza. Nessa lógica se faz presente no campo social o mesmo verificado no campo político, o chamado “toma lá, dá cá”, ou seja, ações que ignoram os princípios democráticos e de exercício da cidadania para se basear em princípios de troca e de estímulo-resposta<sup>8</sup>: exigir condicionalidades reais, legais e efetivas (e as morais) para oferecer recursos para a alimentação<sup>9</sup>. Quer situação mais opressora, mais degradante, mais desumanizante?

Arroyo (2017, p. 148) invoca Paulo Freire para discutir a questão e, corroborando o patrono da educação brasileira, afirma que a pobreza extrema, imposta pela distribuição desigual de renda e de acesso aos bens culturais, “é uma forma de opressão extrema que rouba a humanidade”. Ao colocar o debate, ele nos incita a discutir utilizando a pedagogia como “ciência da humanização”, a “arte de humanizar, a arte de fazer com que o indivíduo se afirme como um humano”, a fim de fazermos frente às necessidades educativas dos estudantes pobres que chegam anualmente à escola.

Ora, quando educadores defendem as condicionalidades do PBF, colocando em xeque o recebimento de “valores pecuniários” (benefício) garantidos por lei que, no espírito da “Constituição

---

8. Ivan Pavlov realizou experiências com cães, descobrindo a possibilidade de controlar suas respostas com a oferta de estímulos programados. As descobertas de Pavlov irão dar origem ao que se denomina condicionamento clássico, sendo desenvolvidas posteriormente pela corrente da psicologia behaviorista.

9. Na pesquisa, constatou-se que a alimentação é o principal destino dado pelos “beneficiários” aos recursos recebidos do PBF.

Cidadã”, pretende que todos(as) sejam amparados(as) em sua cidadania, caminham em sentido contrário ao da Constituição e fletam com teses caritativas e conservadoras de culpabilização do pobre por sua pobreza, de exigência de mérito e de cobrança de contrapartida pelo recurso recebido.

A intenção é boa, mas não se concretiza na prática. A maioria das pessoas acomoda, não fica para participar de cursos e palestras, não quer trabalhar para não perder o benefício; assim o programa fica fechado ao benefício em si (*profissional gestor do PBF*).

Isto é, para um programa da natureza do PBF ter a “aprovação” da gestora entrevistada quanto à sua validade, o pobre beneficiário deve buscar se adequar à expectativa do profissional, ou seja, mostrar-se preocupado em aprender uma profissão e buscar um emprego. Não há a compreensão de que o direito à vida passa pela obtenção de recursos para manter, no mínimo, o corpo e a consciência em funcionamento e sobrepõe-se à “exigência moral” de frequentar palestras, cursos e/ou procurar trabalho.

Algumas outras “falas” de cursistas nos ajudam a especular acerca de suas concepções:

o PBF tem as suas falhas, pois o cadastro é autodeclaratório e muitos não declaram a renda verídica da família. A escola enxerga como um trabalho a mais para fazer. Os profissionais de saúde também têm a mesma resistência. De um modo geral, todos os beneficiários do PBF são autônomos, fazem “bico” para sobreviver. O Pronatec faz o incentivo aos familiares a se profissionalizar e poder garantir uma nova renda (*cursista EPDS/Ufes*).

Primeiramente entrevistei uma família de quatro pessoas, pai, mãe e duas filhas, [...] não pude aproveitá-la [a entrevista] devido ao fato de lançar os dados no simulador e a família em questão não

ter o perfil para receber o benefício, o que achei estranho, já que a mesma é beneficiária do PBF (*cursista EPDS/Ufes*).

Essas pessoas que desconfiam da validade/efetividade do PBF estão distribuídas por todo o território espírito-santense, pois os exemplos que destacamos são de gestores e/ou cursistas EPDS/Ufes das regiões sul, serrana e metropolitana, apesar de não ter havido pretensão de buscar um de cada região e de esses excertos não esgotarem o tema.

O cumprimento adequado das condicionalidades legais (renda, educação e saúde) e da “condicionalidade moral” (participação em palestras e cursos profissionalizantes) é contestado nas falas questionando-se ainda a qualidade do trabalho de acompanhamento realizado pelos setores de educação e saúde. Entende um gestor entrevistado que há falhas no PBF devidas aos encaminhamentos dados pelos profissionais responsáveis por trabalhar com o programa. Não houve, pois, da parte dele questionamento das condicionalidades em si, mas de sua correta verificação para conceder o “benefício”.

Num outro sentido, mas também corroborando em parte a análise feita no parágrafo anterior, o excerto a seguir apresenta mais uma fragilidade do PBF na visão do entrevistado: a falta de acompanhamento das famílias e dos gestores das escolas que atendem alunos cadastrados no programa:

Importante ressaltar que o programa em sua elaboração trata de dar condição a crianças e adolescentes para estarem frequentando a escola, porém é notório que estes não são acompanhados pelos pais, nem mesmo pelo corpo gestor das escolas, sendo apenas notados pelos educadores que não têm autonomia para nem mesmo conversar com este educando sobre o Bolsa Família (*profissional gestor do PBF*).

Ainda que se possa argumentar ser necessário promover cruzamentos de informações e análises para alcançar o significado da

atitude daqueles beneficiários do PBF sem pretensão de se qualificar e/ou buscar emprego para não aumentarem a renda e serem excluídos do cadastro, permanecer no programa parece ser fundamental a estes pobres e extremamente pobres para o enfrentamento de sua situação de penúria material, e, para alcançar seus objetivos, eles lançam mão de certos procedimentos reprováveis de acordo com profissionais que veem de maneira positiva as condicionalidades. Inclusive, no excerto a seguir, detecta-se uma terminologia progressista como justificação do programa e, especialmente, das suas condicionalidades:

O Programa Bolsa Família busca a emancipação das famílias beneficiadas ao associar a transferência do benefício financeiro ao acesso às políticas de educação e saúde através de condicionantes (*profissional gestor do PBF*).

O fato de ser cidadão do país não basta nem qualifica a participar das riquezas produzidas coletivamente, conforme a Lei n. 10.835/2004 estabelece. Lembre-se que este beneficiário tem sido denunciado, em várias declarações de gestores do PBF, como trabalhador precário, que faz “bico” e não declara ao sistema de controle. O motivo identificado pelos gestores nas entrevistas para a não declaração é, quase sempre, o medo de perder o “benefício”. Talvez fosse necessário considerar que esses cidadãos, com direito a “bem-estar”, conforme afirma a CF/1988 já em seu preâmbulo, pretendem obter um pouco de segurança quanto ao recebimento de alguma renda para além do ganho precário dado pelo “bico” e se entendem como “sujeitos de direitos”.

A seguir, mais um exemplo de como essa questão é mal compreendida:

as famílias beneficiadas não progrediram economicamente, pois os que recebem estes recursos não querem perdê-lo, por isso não

procuram novos meios de sobrevivência, e se conseguem novas rendas omitem ao sistema, e mesmo as pessoas que conseguem novas rendas fazem através da informalidade e não informam esses rendimentos, o que dificulta a política, pois o Bolsa Família foi idealizado para tirar as famílias dum estado estático de extrema pobreza e galgarem para uma nova condição social (*profissional gestor do PBF*).

A afirmação de que “a maioria das pessoas acomoda” e não procura educar-se indica, mais que uma constatação, certo julgamento moral (“condicionalidade moral”) prevalente no país até entre profissionais que trabalham com o público pobre e extremamente pobre. Não se questiona o sistema concentrador de riquezas e gerador de miséria e miseráveis, que exclui pessoas e gera desumanização, mas se fica na superfície, indicando as manifestações sem pensar nas causas.

Arroyo analisa as propostas de combate à pobreza nesse contexto perverso de culpabilização do pobre, em que qualquer deslize é motivo para o retorno de antigas concepções:

Por trás das propostas de combate à pobreza está a velha condenação dos pobres, por seu atraso, sua falta de valores de trabalho, de poupança e de modernidade e por sua falta de instrução, de escolarização. Logo, a escola deve superar esses contravalores e a pobreza será extirpada. Aí são colocadas as relações entre educação e pobreza; o grave é que a educação acredita nessas relações salvadoras, prestando-se a reforçar essas propostas.

Entretanto, essas propostas salvacionistas estão perdendo credentes entre os docentes-educadores dos pobres, entre os grupos sociais condenados à pobreza, ao desemprego e aos lugares mais inumanos das periferias urbanas. Eles não se reconhecem sem valores de trabalho, mas sem trabalho; não se reconhecem sem valores de poupança, mas sem renda, sem terra, sem teto, sem direito a

viver de forma justa, humana; não se reconhecem marginais, mas excluídos (ARROYO, 2017, p. 149).

Entre as concepções que culpabilizam o pobre pela pobreza, uma vez que não quer “sair dela”, pelo menos não por meio das soluções apresentadas, pede-se que procurem trabalho (“novos meios de sobrevivência”) mesmo em um persistente quadro de desemprego (que, até 2019, atingia quase 13 milhões de brasileiros) e que sejam honestos, declarando quando encontram algum trabalho e abdicando dos valores que apenas devem ser pagos aos que possuem renda familiar *per capita* menor que um quarto de salário mínimo. Exigir tal postura de quem vive na pobreza e na extrema pobreza pareceria ético, do ponto de vista que embasa a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a CF/1988, se o valor mensal de menos de cem reais, pago pelo Bolsa Família, fosse suficiente para uma pessoa se alimentar, se vestir, morar etc.

A existência de trabalhadores, profissionais da área social, como educadores, assistentes sociais, conselheiros tutelares etc., que estabelecem com os pobres relações desumanizantes, autoritárias, impedindo-os de serem considerados e considerarem a si mesmos cidadãos, nos coloca a todos em situação de mútua desumanização e a nossa sociedade como violadora dos direitos humanos mais fundamentais. Pensar que há gestores do PBF acreditando que as pessoas vivem em situações como a descrita a seguir por adesão à preguiça e por vagabundagem é desolador:

Possui perfil característico dos beneficiários do Programa [...]: família numerosa, de raça negra, monoparental (presença somente da mãe enquanto chefe de família), residente em local de vulnerabilidades sociais e econômicas, de intensa violência e drogadição, com condições desfavoráveis de habitabilidade, a exemplo da ausência de rede de esgoto regular, de acesso à saúde e de espaço na moradia para acomodação de todos os integrantes do grupo familiar, dentre outros fatores (*profissional gestor do PBF*).

Estigmatizadas, rotuladas, julgadas etc., as pessoas submetidas à pobreza gostariam de estar em outra condição de vida. Destacamos a seguir o estranhamento do cursista EPDS que entrevistou uma beneficiária que se sente “envergonhada” por precisar receber o benefício, especialmente pelos julgamentos feitos sobre quem está incluído no PBF:

gostaria de não precisar receber o Bolsa Família, pois há situações em que me sinto envergonhada, já que as pessoas nos julgam como preguiçosos ou vagabundos por recebermos tal benefício (*beneficiário do Programa Bolsa Família*).

Acrescente-se à análise as dúvidas de alguém vivendo na pobreza quando se vê cobrado a seguir padrões éticos que não constituem, ainda, unanimidade no cenário nacional. Nos altos escalões dos três poderes da República se encontram exemplos de procedimentos que não ajudam a criar uma atmosfera propícia a tal cobrança. Corroborando tal afirmação, o país presenciou, via televisão, uma reunião plenária do Supremo Tribunal Federal em que um membro da corte, o ministro Gilmar Mendes, determinou sua situação de acúmulo de funções de ministro do Supremo com a presidência do Tribunal Superior Eleitoral como trabalho exaustivo, mas não semelhante ao trabalho escravo, pois o realizava com prazer. O assunto foi objeto de muitas discussões na imprensa, pois o magistrado fez as considerações durante os debates em torno do questionamento, feito pela Procuradoria Geral da República, à portaria do Ministério do Trabalho que “flexibilizava” a caracterização de trabalho escravo ou semelhante à escravidão.

Gilmar Mendes não entendeu que, desde os gregos até os nossos dias, passando pelos romanos, a sátira deve ser dirigida contra os carrascos e não contra as vítimas. Por isso ela é libertadora [...]. Com sua ironia, o magistrado mostrou não entender — ou

será que entendeu, sim? — que o que ele estava fazendo era apoiar a flexibilização da legislação contra o trabalho escravo (ARIAS, 2017).

Ainda a título de exemplo apresentamos o caso emblemático, que causou certo repúdio da opinião pública nacional, da ex-ministra de Estado dos Direitos Humanos Luislinda Dias de Valois Santos (PSDB), que pediu para acumular seu salário de desembargadora aposentada com o salário de ministra. Se atendido o pedido, a ministra Luislinda Valois, que é uma das primeiras juízas negras do Brasil, passaria a receber mensalmente R\$ 61.400,00. O que chama mais a atenção no caso são os argumentos utilizados no decorrer das 207 páginas de seu requerimento, em que chega a considerar que seu caso “se assemelha a trabalho escravo”, uma vez que, além do salário de desembargadora aposentada (R\$ 30.471,10), recebia “apenas” R\$ 3.292,00 para ocupar o cargo de ministra de Estado dos Direitos Humanos (TRINDADE, 2017).

Ao analisar esses eventos, é importante buscar elementos para fugir tanto das posições moralistas que promovem julgamentos inquisitoriais das autoridades, idealizando o pobre e a pobreza, como daquelas posições que desconhecem a concretude dos dissabores da vida na pobreza. A constatação freiriana de que o pobre procura “defender-se da violência” da opressão a que é submetido desenvolvendo certas estratégias de resistência não se coloca no sentido de justificar a postura e o modo de agir de grupos oprimidos submetidos a situações de pobreza e de extrema pobreza, mas de compreendê-los em contexto e historicamente, problematizando a questão sem, contudo, fazer julgamento moral.

É neste sentido que volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhas”

indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos (FREIRE, 1992, p. 55).

Freire nos traz elementos importantes para entender as constatações dos profissionais gestores do PBF em contexto, não os julgando, mas conclamando-os a buscar se aproximar da “leitura de mundo” (FREIRE, 1981) dos oprimidos, o que pode ajudá-los a compreender mais profundamente os pobres e a reconhecer, definitivamente e sem mais dúvidas, a condição de pobreza como inaceitável.

A função da educação será tirar esse foco moralizante e colocar a ênfase não tanto na educação contra a vulnerabilidade dos pobres, e sim na justiça. Os pobres são a síntese das históricas injustiças sociais. São injustiçados, e não vulneráveis. A relação entre justiça, pobreza e educação não é o foco nem das políticas, nem do pensamento educacional. Os pobres se sabem injustiçados. A luta por escola é uma luta por territórios de justiça (ARROYO, 2017, p. 151).

Com base nesses princípios, o programa do curso EPDS/Ufes previu um módulo sobre direitos humanos, cuja atividade de reflexão-ação solicitada aos cursistas envolveu a elaboração e o possível desenvolvimento de um projeto de intervenção numa escola com vistas a promover os direitos humanos, especialmente do público do PBF. A atividade deveria ser precedida de diagnóstico sobre a situação de observância e/ou violação de direitos humanos e poderia envolver mais que um cursista desde que atuassem e/ou propusessem ações numa mesma escola. Foram elaborados 202 projetos com enfoques variados sobre os direitos humanos, tematizando *bullying*, gênero, raça, relações de convivência, violência, paz etc. Os objetivos desses projetos foram, na quase totalidade, desenvolver ações conscientizadoras com os estudantes na perspectiva de

enfrentar alguma violação de direitos humanos identificada. Alguns desses projetos envolveram trabalhadores da escola e um conjunto menor envolveu também pais/mães.

Em face aos projetos elaborados pelos cursistas, é necessário problematizar as razões que os levaram a versar sobre temas que, no âmag, não se propõem discutir a perspectiva do pobre, focar a pobreza e/ou trabalhar com as “leituras de mundo” que eles têm sobre os direitos humanos. Os cursistas aparentemente não se propuseram “ousar”, como diz Paulo Freire, extrapolar o fazer da escola e ir além daquilo que ela já faz ou deveria fazer, além dos assuntos tratados em seu dia a dia. Ou seja, os projetos de intervenção se constituíram em “mais do mesmo”, para usar uma expressão comum.

A recorrência dos temas propostos pelos cursistas dá margem a inferir que esses temas não têm sido tratados nos currículos das escolas, ou que não têm recebido tratamento sistematizado, ou ainda que não têm sido abordados com todos os estudantes, entretanto a ausência da questão da pobreza na imensa maioria dos projetos, com exceção de onze deles, indica que a escola brasileira não tem se dado conta do contingente de “30 milhões de pobres” (ARROYO, 2017, p. 148) ocupando seus bancos e recebendo a instrução e a educação por ela ministrada. Para se ter uma ideia da ordem de grandeza deste número: o quantitativo de pobres na escola brasileira é maior que a população total da maioria dos países da América Latina. Assim, a perspectiva dos direitos humanos que fazem de cada ser humano um cidadão, conforme a “Constituição Cidadã”, foi insuficiente para levar os cursistas a tematizarem a questão da pobreza, já que eles se abstraíram da condição socioeconômica dos estudantes e das famílias quando discutiram os direitos humanos.

Isso é grave, se lembrarmos que os cursistas EPDS/Ufes são gestores e professores de escolas com alunos de famílias cadastradas no PBF, profissionais de assistência social, de conselhos tutelares, de varas da infância e outros sujeitos envolvidos com programas sociais em todos os 78 municípios do estado do Espírito Santo.

No quadro a seguir, listam-se os onze projetos de intervenção propostos que tocam no assunto da pobreza e/ou o tratam com prioridade no contexto dos direitos humanos:

**Quadro 1** – Propostas dos projetos de intervenção sobre direitos humanos dos cursistas EPDS/Ufes incluindo o tema da pobreza (2015)

1	<p>Promover nos alunos a consciência da pobreza enquanto um fenômeno social, desculpabilizando as pessoas que vivenciam tal situação.</p> <p>Explorar com as crianças a existência da desigualdade social, discutindo inicialmente o tema de moradia.</p> <p>Garantir o ensino da Declaração Universal dos Direitos Humanos, enquanto afirmação dos direitos de todas as pessoas, que precisam ser garantidos.</p>
2	<p>Implantar um novo modelo de escola, ampliando o tempo de permanência das crianças no ambiente escolar, vislumbrando promover o cumprimento dos direitos mais fundamentais ora garantidos por lei, assegurando desta forma àqueles que vivem em situação de pobreza um padrão de vida indispensável à sua dignidade e ao desenvolvimento pleno de um ser civilizado.</p> <p>Promover a cidadania, o que pressupõe um princípio igualitário, oportunizando a inclusão de todos os indivíduos e protegendo a criança e o adolescente que vivem em situação de pobreza, de risco e exclusão social.</p> <p>Articular a escola em tempo integral, possibilitando desta forma melhorar o rendimento escolar e ainda proporcionar um ambiente favorável à plena formação com oferta de atividades artísticas, esportivas e motoras; artesanato, dança, música, teatro, informática educativa, natação, capoeira, judô, clube da leitura, produção de textos, línguas estrangeiras, entre outras oficinas, garantindo desta forma àqueles que se encontram em situação de extrema pobreza as mesmas condições e oportunidades de acesso ao bem-estar, à cultura e à educação em sentido amplo.</p>

3	<p>Reconhecer os estigmas atrelados a alunos e pais que recebem Bolsa Família.</p> <p>Estabelecer diálogos que orientem funcionários, pais e alunos sobre os direitos que lhes são garantidos e como fazer para que eles continuem tendo estes direitos preservados.</p> <p>Orientar a toda comunidade escolar que a escola é um espaço de debates e de acolhimento dos anseios de quem o utiliza.</p>
4	<p>Promover reuniões que propiciem momentos que levem funcionários, pais e alunos a se apoiarem no que condiz a respeito mútuo sobre direitos e conquistas sociais.</p> <p>Aplicar com atividades lúdicas e teatralizações a importância dos direitos humanos, sua história e como as conquistas sociais, como o Bolsa Família, são importantes para a sociedade.</p>
5	<p>Analisar todas as formas que estão prejudicando essas crianças a pararem de estudar e acabam começando a trabalhar cedo, e a política deveria rever esses conceitos dentro da escola e em toda sociedade.</p> <p>Verificar o benefício, ou seja, a quantia que cada família recebe para ver se está dando para todo o sustento sem tirar os direitos das crianças e adolescentes.</p> <p>Dentro das escolas junto com toda a comunidade e a gestão, fazer campanhas para uma educação com seus direitos humanos respeitados, palestras sobre a importância desses direitos e a importância das crianças e adolescentes estarem dentro das escolas sem precisar trabalhar para seu sustento, pois é um dever do Estado.</p>
6	<p>Construir momentos de diálogos/formação e trocas de experiências entre pais e filhos e dessa forma contribuir para a diminuição da violência, melhoria da saúde e do bem-estar da família e acesso aos serviços sociais, e contribuir para o combate à pobreza, que envolve a violência, a falta de saúde e fere o bem-estar da família.</p>
7	<p>Atuar junto às dez crianças e famílias envolvidas no projeto buscando soluções para a mudança de comportamento indisciplinado e a melhoria da qualidade da vida escolar dessas crianças que apresentam histórico de abandono intelectual e são beneficiários do Programa Bolsa Família.</p>

8	<p>Analisar os aspectos da problemática do fracasso escolar, tanto do corpo discente como do corpo docente e de toda a equipe escolar. Reconhecer as dificuldades de escolarização das crianças das classes populares.</p> <p>Praticar conquistas sociais e políticas garantidas pela Declaração dos Direitos Humanos em busca de minimizar o fracasso escolar.</p>
9	<p>Discutir e elaborar propostas de políticas que contemplem a construção da igualdade, com o fortalecimento da autonomia econômica, social, cultural das famílias, principalmente das mulheres, e contribuir para a erradicação da pobreza e para o exercício pleno da cidadania, tendo como prioridade a participação de todos na busca de soluções para os problemas, interagindo famílias, escolas e comunidades, propondo uma nova forma de viver, através da conscientização e de ações para transformar a sociedade.</p>
10	<p>Sensibilizar alunos, professores, funcionários e suas famílias sobre o preconceito que existe em relação à pobreza, tal como a falta de tato para lidar com pessoas oriundas de contextos precarizados.</p> <p>Fomentar uma mudança de visão relacionada aos problemas citados, através de palestras com filmes de depoimentos e conteúdos de estudo, para que, conhecendo a realidade, seja possível compreender melhor os envolvidos no problema, tratando-os com respeito.</p> <p>Conhecer os direitos humanos em suas múltiplas dimensões.</p> <p>Incentivar o Empoderamento através do conhecimento dos direitos humanos, reconhecendo que todos somos iguais perante a Lei, mesmo com as nossas diferenças. Assim, mostrando a necessidade de se respeitar a igualdade de todos.</p>
11	<p>Criar um espaço, dentro da escola, junto aos profissionais, e alunos e suas famílias, para discutir e propor estratégias de enfrentamento para os problemas e consequências causadas pelas situações de pobreza e violação dos direitos humanos, bem como ampliar o olhar dos envolvidos acerca da temática, de modo que aquela comunidade escolar seja agente transformadora na comunidade da qual faz parte.</p>

Fonte: Projetos de intervenção dos cursistas EPDS/Ufes.

Entre esses onze projetos, seis propuseram intervenções com as famílias, seja como público-alvo, seja como parte integrante do projeto e/ou da ação específica. Se considerarmos o fato de a criança pobre fazer parte de uma família que tem a responsabilidade de mantê-la na escola como uma condicionalidade legal do PBF, fica difícil compreender a ausência dessa abordagem nos outros cinco projetos sobre o tema da pobreza. Aparentemente, a escola ainda não descobriu como trabalhar com os pobres agindo “com eles”, e não “para eles”. Ainda não descobriu uma pedagogia que considere os saberes e as vivências dos pobres/oprimidos, como indicada por Paulo Freire (2014, p. 43), a “pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada ‘com ele’ e não ‘para ele’, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”.

Considerando que foi desenvolvida *pari passu* com o curso, a pesquisa se constituiu em pesquisa-formação, dialogando com princípios da pesquisa-ação e tendo como um de seus objetivos contribuir com mudança de práticas. Chama, portanto, a atenção a dificuldade dos sujeitos agentes deste processo (cursistas) de romper com a prática que vêm desenvolvendo ao longo dos anos para construir novas formas de socializar e/ou produzir conhecimento.

Das monografias apresentadas e concluídas até o momento da escrita deste texto<sup>10</sup>, um terço apresentou a palavra pobreza no título, o que pode indicar a necessidade de maiores e contínuos investimentos na temática, a fim de que sua problematização ocupe lugar de destaque nas decisões curriculares e nos processos pedagógicos.

---

10. O número de monografias ao final do curso foi maior que o quantitativo trabalhado aqui, perfazendo um total de 343.

## **Considerações inconclusivas: investir na “recuperação da humanidade roubada”**

Paulo Freire entende a luta pela humanização, que pressupõe a luta pela libertação dos oprimidos, como um processo de mudança possível no hoje com olhos no amanhã. Dito de outra forma, um processo de efetivação da esperança militante que empreende, luta e produz condições objetivas de sua própria existência. Esperança do verbo esperar, e não do verbo esperar; e, sobretudo, esperança militante que concebe os sujeitos agentes atuando coletivamente no processo de emancipação. A libertação da opressão é encontro dialógico dos seres humanos, que, mediatizados pelo mundo, observam, problematizam, aprendem, conscientizam-se, ensinam, transformam a realidade a todo instante e se tornam mais humanos.

O caráter libertador desse processo o torna abrangente, complexo e conflituoso; nele participam oprimido e opressor, os humanos envolvidos: indivíduos e coletivo. A libertação do oprimido é obra “dele próprio”; ele pode receber a contribuição de sujeitos que lhe são solidários, mas que agem “com ele”, nunca para ele. A libertação supõe a superação das condições objetivas da opressão e deixa o opressor sem objeto (oprimido e opressão), desconstituindo sua condição e libertando-o junto com o oprimido; ela se constitui, assim, em processo humanizador. Entretanto, a luta pela libertação dos oprimidos é complexa, pois, ao enfrentar a opressão, se choca com consciências e práticas consolidadas nos princípios e na organização sociais, econômicos, culturais etc. que pressupõem opressores e oprimidos.

A partir dessa perspectiva se pôde discutir neste texto alguns dos limites redistributivos do PBF e as dificuldades de compreensão do programa entre os sujeitos agentes que participaram como cursistas EPDS/Ufes. Entretanto, nessa perspectiva também se pode compreender as possibilidades e os avanços dos cursistas. Muitos daqueles que entrevistaram famílias perceberam tanto as contribuições do PBF que ajudam a “ter dignidade humana” como seus limites na criação

do bem-estar estabelecido na CF/1988. Foi a proposta feita aos cursistas de investigação da realidade das famílias, que faz parte da concepção de aliar teoria e prática no processo formativo no movimento reflexão-ação-reflexão da pesquisa-formação, que parece ter possibilitado mudanças de concepção frente ao PBF: uma nova consciência.

As famílias beneficiadas já percebem melhorias significativas em suas condições de vida, decorrentes da utilização dos benefícios financeiros para melhorar sua alimentação, moradia, cuidados com a saúde e outras necessidades, na maior parte das vezes relacionadas ao bem-estar dos filhos (*cursista EPDS/Ufes*).

O Programa Bolsa família possibilitou e ainda luta para tirar as famílias da extrema miséria, onde estas famílias têm o que comer, vestir e ter dignidade humana. Hoje eu vejo o miserável saindo da miséria extrema, mas não podemos dizer que uma vida dessas pessoas é confortável, podemos dizer que deixou de ser miserável, precisamos de mais políticas sociais (*cursista EPDS/Ufes*).

Sobretudo nos trechos que falam especificamente do recebimento e dos usos/destinos dados ao dinheiro recebido, manifesta-se uma concepção positiva sobre o programa. A desconfiança quanto à possibilidade de os “beneficiários” do PBF gerirem autonomamente os recursos, existente no início do curso, parece ter sido superada. Também as concepções de que políticas sociais devem ser ampliadas e vistas como direito indicam uma mudança de postura, e há indícios de que a prática dos sujeitos beneficiários do PBF ajudou esses sujeitos agentes a se libertarem de crenças e preconceitos sobre os pobres e suas necessidades. Com Freire poderíamos inferir que há um processo de humanização de cursistas e de beneficiários do PBF em curso.

A visão dos cursistas entrevistadores indicando certa aprovação da destinação dada pelas famílias aos recursos recebidos aparece em vários excertos:

[...] uso consciente dos recursos vindos do programa, onde a maior parte do recurso é empregado na alimentação (*cursista EPDS/Ufes*).

Com o Bolsa Família houve um pequeno aumento na renda familiar dando oportunidade de ir mais vezes no mercado, possibilitando melhoria na saúde com uma alimentação variada podendo colocar na mesa verduras, legumes, carnes e frutas (*cursista EPDS/Ufes*).

Ao analista que se propõe ser mais do que “mero observador”, sensibilizando-se no sentido prático colocado por Marx, fica a constatação da profundidade da pobreza, que um cursista chamou de “miséria” em sua reflexão sobre a situação da família entrevistada. A recuperação da humanidade roubada, como afirma Paulo Freire, é um processo cheio de obstáculos. Não se trata apenas da incompreensão ou do pouco comprometimento de educadores e demais trabalhadores(as) sociais com a pobreza nem somente se trata daqueles que desenvolvem processos de culpabilização do pobre por sua situação de pobreza, “miséria” e até indignância, mas também da descontinuidade das políticas governamentais, que fere de morte a dignidade desses humanos, que — apesar de protegidos pela CF/1988 — continuam fragilizados, dependendo da ação responsável ou não do governante de plantão. Parece-nos que a “política de Estado” no combate à fome e à miséria, previsto na Constituição, não é levada a sério no Brasil. Corroborar tal impressão o fato de, após o golpe de 2016, a Constituição passar a ser interpretada com pouca objetividade e de acordo com a conveniência de setores da classe dominante.

Sempre se veem, ouvem e leem notícias dando conta de diminuição de recursos para o provimento do PBF e/ou da realização de auditorias que prometem devassar os registros do programa para buscar excluir os menos pobres, menos suscetíveis à “miséria”, talvez. Tudo isso num contexto de crescimento da defesa de teses conservadoras que pregam o ódio aos pobres, aos que os defendem e, principalmente,

ao que representam. Importante lembrar: com o PBF se gasta menos dinheiro do que para pagar juros aos “rentistas” e aos bancos privados.

Também é importante pensar na desigualdade social que assola o país e o mundo, onde poucos privilegiados ficam com a maioria dos recursos gerados pelo conjunto da sociedade. Em 2017 se divulgou notícia de que as oito pessoas mais ricas do mundo detinham uma riqueza comparada ao que possuem os 50 % mais pobres do planeta Terra. Impossível “se sensibilizar no sentido prático” com a situação sem se colocar em acordo com Paulo Freire quando denuncia que, enquanto humanidade, tal situação nos desumaniza a todos, quando rouba a humanidade desses “deserdados da terra”, desses “oprimidos”.

Para terminar este texto com esperança, é importante afirmar que boa parte dos sujeitos beneficiários do PBF e parte dos cursistas indicam em falas, analíticas e/ou impressionistas, vicissitudes no programa que denotam certa concernência aos direitos humanos e aos princípios de cidadania apresentados pela CF/1988. Em algumas falas é possível identificar o entendimento de que cuidar de seus cidadãos é dever do Estado brasileiro e de que o recebimento do PBF é direito, e não benesse governamental. Tais declarações revelam que se está caminhando na direção da recuperação da “humanidade roubada” a essas pessoas. Concluimos afirmando: *A luta está só no começo!*

## Referências

ARGENTA, S. Raízes da fome. **Revista Radis**, Rio de Janeiro, n. 158, p. 30-33, 2015. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/todas-as-edicoes/158/>. Acesso em: 28 out. 2020.

ARIAS, J. A ironia bumerangue de Gilmar Mendes sobre o trabalho escravo. **El País**, ed. Brasil, 23 out. 2017. Caderno Opinião. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/23/opinion/1508779830\\_207798.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/23/opinion/1508779830_207798.html). Acesso em: 4 nov. 2020.

ARROYO, M. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago. 2017.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1990.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1993.

BRASIL. **Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 2003.

BRASIL. **Lei n. 10.835, de 8 de janeiro de 2004**. Institui a renda básica de cidadania e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006**. [Lei Maria da Penha]. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 2006.

CAMPELLO, T; GENTILI, P. As múltiplas faces da desigualdade. *In*: CAMPELLO, T. (org.). **Faces da desigualdade no Brasil**: um olhar sobre os que ficam para trás. Brasília: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2017. p. 10-15.

CAMPINAS. **Lei n. 8.261, de 6 de janeiro de 1995**. Institui o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima para família com filhos em situação de risco. Campinas: Câmara Municipal, 1995.

CASTRO, J. Aos pobres pertence o reino da terra. *In*: CASTRO, J. **Ensaio de biologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1957. p. 223-229.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 16.270, de 11 de janeiro de 1995. Institui o Programa Bolsa Familiar para a Educação. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, n. 10, 12 jan. 1995.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1127>. Acesso em: 7 jun. 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

IBGE lança Mapa de Pobreza e Desigualdade 2003. **Agência IBGE Notícias**, [Rio de Janeiro], 18 dez. 2008.

ILHA DAS FLORES. Direção de Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa do Cinema de Porto Alegre, 1989. 1 DVD (13 min), mono, color., 35 mm.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MOVIMENTO nacional de meninos e meninas de rua. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 8, n. 1, p. 14, 1988.

TRINDADE, N. Ministra cita escravidão e pede ao governo salário de R\$ 61 mil. **Estadão**, São Paulo, 2 nov. 2017.

WANDERLEY, S. Iseb, uma escola de governo: desenvolvimentismo e a formação de técnicos e dirigentes. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 6, p. 913-936, 2016.

WOLFFENBÜTTEL, A. O que é? – Índice de Gini. **Desafios do Desenvolvimento**: Revista de Informações e Debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, ano 1, ed. 4, 1 nov. 2004.

## Capítulo 4

---

# *O direito à educação: entre o formal e o real*

Dulcinéa Campos Silva

Itamar Mendes da Silva

Caroline Falco Fernandes Valpassos

Nina Soares Rocha

A Constituição Federal da República do Brasil de 1988 dispõe que o direito à vida consiste não só no direito de continuar vivo, como também no de ter uma vida digna. Esta referência constitucional unifica todos os direitos fundamentais, pois entre o direito à vida e a dignidade da pessoa humana há uma relação indissociável. No entanto, há um direito fundante, no plano legal, que visa potencializar os sujeitos para a conquista e a garantia dos outros direitos, que é a educação. Desse modo, discutir o direito à educação, buscando ser fiel ao seu vínculo com a superação das desigualdades sociais, exige um olhar de totalidade, com preocupação metodológica sobre a forma de interpretar esse direito, combinada com preocupação política sobre o percurso histórico que se materializou na forma de políticas públicas de educação adotadas desde a promulgação da Constituição de 1988 para atender a população empobrecida.

Com essa perspectiva histórico-dialética, este capítulo orienta-se pela concepção de que o ordenamento jurídico deve ser um instrumento dos seres humanos em sociedade, e, portanto, o direito à educação, que é um processo dinâmico, contínuo, permanentemente em construção, deve ser alterado pelas mudanças sociais. Nessa perspectiva, o direito é uma produção humana que se consolida num movimento histórico legitimador do processo de emancipação das pessoas, por meio da qual se é capaz de superar a mediação do Estado entre os seres humanos e suas realidades.

No artigo 6º da Constituição, a educação é situada no campo dos direitos sociais. Todavia, como a sociedade não é um bloco monolítico, pois se trata de uma sociedade dividida em classes, de caráter antagônico, revelam-se no campo dos direitos sociais contradições irreconciliáveis, o que requer dos instrumentos que administram esses conflitos — o Estado — assumir um dos lados desse antagonismo. Nesse sentido, para que lado pende o Estado na administração dos conflitos, visto que não é possível a reconciliação dos interesses de classe? Cabe nessa discussão a formulação de outras questões: por que olhar para a educação como direito, mirando a conjuntura política e econômica? Que tensões existem na relação entre o direito formal à educação e seu real atendimento à população que vive na pobreza e na extrema pobreza?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), a educação “é um direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania” (BRASIL, 2010a). Elas dispõem ainda que, na educação básica:

o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2010a, p. 17).

Dessa forma, no plano discursivo, a educação básica é um direito base, indispensável a todas as pessoas para uma formação cidadã, mas essa universalidade do direito à educação, que pretende atribuir o *status* de cidadãos a todo ser humano, na perspectiva aqui assumida, encobre o fato de que algumas pessoas assumem o papel de acumuladores de riqueza e mais-valia, enquanto outras são colocadas no lugar de geradoras do capital. Dussel (1986), refletindo a orientação das DCNEB de um projeto de educação baseado no respeito às diferenças, assinala a importância de perceber que há incrustado no processo histórico da diferença um processo histórico da exclusão, promovido pelos mecanismos de dominação e violência. De acordo com essa perspectiva, não basta uma lei que propale uma educação afetivoemocional e socioemocional como um dos requisitos para a constituição das identidades e o respeito às diferenças, se é necessária a compreensão das experiências de dominação e de exclusão existentes. Noutras palavras, a inclusão dos diferentes — “o pobre, o dominado, o índio massacrado, o negro escravo, o asiático da guerra do ópio, o judeu nos campos de concentração, a mulher objeto sexual, a criança sob a manipulação ideológica” (DUSSEL, 1995, p. 19) —, evidentemente, não se faz com um projeto educativo que se baseia no caráter genérico do ser humano.

Para além de reconhecer e respeitar as diferenças, há uma realidade concreta que precisa ser analisada criticamente, de forma que essa crítica transcenda o sentido simplificado da denúncia e se pautar por uma leitura rigorosa do contexto social mais amplo e de suas transformações.

### **O direito à educação, à cidadania e à vida digna**

Cabe, neste momento, sem pretender cair em um dimensionamento desproporcional do poder da educação no processo de transformação social, refletir sobre as intenções das visões economicistas e simplificadoras da educação que visam à formação de uma nova cidadania

e escondem as raízes dos problemas sociais e estruturais, desmobilizando o avanço da construção de possibilidades coletivas em prol do combate à pobreza e às desigualdades sociais. Parte-se para isso da análise de excertos dos textos produzidos na pesquisa que realizaram os cursistas da especialização, oferecida pela Universidade Federal do Espírito Santo, Educação Pobreza e Desigualdade Social (EPDS/Ufes), sobre as expectativas das famílias cadastradas no Programa Bolsa Família (PBF) em relação à educação.

A forma de compreender a pobreza depende da “perspectiva teórica a partir da qual ela é observada, assim como do alcance que se lhe queira dar” (ÁLVAREZ ARAGÓN, 2006, p. 107). Nesse sentido, ela é uma construção histórica, originada a partir de perspectivas que se colocam a serviço ora da manutenção social, ora da transformação social. Na primeira perspectiva teórica, a pobreza é considerada algo inerente ao próprio indivíduo e vinculada à falta de esforço, à preguiça, ao destino ou a outros fatores que culpabilizam e responsabilizam as pessoas empobrecidas. Essa visão pauta-se ainda em dados estatísticos, por meio dos quais se criam categorias, tais como a miséria, a carência, a pobreza relativa, a pobreza absoluta, a vulnerabilidade social, a desigualdade social e a exclusão, que estigmatizam os pobres.

A segunda perspectiva se refere a teorias que buscam a transformação social e compreendem a pobreza como resultado das dinâmicas estruturais da sociedade. A pobreza é tratada como um problema social, cuja solução necessita do desenvolvimento de uma ética coletiva, que problematize suas causas e busque formas de superá-la por meio da práxis transformadora. Essa visão está de acordo com os pressupostos de Marx, segundo os quais, um sujeito autônomo, livre e criativo é aquele que tem plena compreensão dos significados sociais e produz conhecimentos comprometidos com as mudanças sociais. A educação, nessa perspectiva, é o lugar privilegiado da práxis, por se tratar de um campo onde se entrelaçam vários tipos de relações: econômicas, sociais, políticas e culturais.

## Na práxis educativa transformadora:

podemos imaginar o Estado como a consequência das estruturas sociais peculiares, sustentadas por um grupo de interesses que jazem num contexto mutável de relações de poder relativas. Assim, podemos conceber a pobreza como uma característica das estruturas historicamente peculiares, incluindo, particularmente, o Estado. Portanto, o Estado pode ser considerado uma parte fundamental do problema, mas também tornar-se parte da solução, dependendo da dinâmica de mudança nas relações de poder entre coalizões sociais e interesses opostos (DEAN; CIMADAMORE; SIQUEIRA, 2006, p. 17).

Dean, Cidamore e Siqueira trazem à baila uma dinâmica contraditória em relação ao modo como o Estado engendra as políticas educacionais hoje. Ao passo que se apresenta com o poder diminuído em face às conduções econômicas, mediante uma omissão intencional este mesmo Estado está cada vez mais envolvido em processos que promovem e agravam os problemas sociais, como a pobreza e a desigualdade. Os autores apontam ainda o consenso entre vários estudos de que o Estado tem o papel fundamental de reduzir a pobreza e tornar possível a inclusão e a igualdade social.

De acordo com a análise dos excertos produzidos durante a pesquisa, as famílias entrevistadas, todas, sem exceção, consideram a educação como o principal instrumento de superação da pobreza. Elas acreditam que, se são pobres, é porque não tiveram a oportunidade de estudar e que, se seus filhos estudarem, não terão a mesma sorte. Assinalam que a educação pode mudar a realidade de suas vidas e dar-lhes mais dignidade, conforme expressam os excertos a seguir: “nela [filha] está a maior expectativa da família, o sonho de que ela chegue a concluir um curso superior”; “porque sem estudo ninguém é nada”; “propiciar a seus filhos um futuro melhor, diferente do que ela [mãe] teve. O que ela garante ser um privilégio o

qual não pode comparar, pois terão oportunidades que ela não pode ter”; “vê na educação escolar dos filhos o principal caminho que os levam a esperança de dias melhores”.

Ao falarem de si e de suas percepções como sujeitos situados historicamente, os entrevistados demonstram saber que são pobres, mas não ter clareza sobre as tramas contraditórias que os colocam em situação de pobreza e de extrema pobreza. Quando usam as expressões “ser alguém na vida” ou “sem estudo, ninguém é nada”, colocam-se no “ainda não lugar”, do “ainda não ser”. Esse lugar que lhes foi reservado na sociedade por circunstâncias sociais não é o lugar humano, e eles acreditam que a educação é capaz de colocá-los no lugar certo, ou seja, o da dignidade humana.

Quando afirmam que por meio da educação podem ter um futuro melhor, as famílias não dimensionam objetivamente o que querem dizer com esse “melhor”. Não é possível precisar, portanto, se o desejo de “ter uma vida melhor” está associado à garantia de comida para colocar na panela todos os dias ou a ter uma casa para morar, renda fixa etc.

As enunciações dessas famílias evidenciam as relações reais que compõem a sociedade e que são diferentes quando se têm propriedades e riqueza. Desmontam a tese jurídica de que todos são cidadãos, membros da mesma sociedade. Manifestam a visão do direito à educação, materializado na oferta escolar, como um superpoder, capaz de restabelecer sua humanidade ao livrá-los das lamúrias da pobreza. Paulo Freire (2005) esclarece que os vários grupos que se diferem da classe dominante, além de terem alijados seus direitos sociais básicos, são considerados inferiores. São pessoas que discrepam da fisionomia geral da sociedade elitizada, que, de acordo com o parâmetro social, é boa, organizada e justa. Com este parâmetro socialmente construído pela classe dominante, muitas pessoas ainda não se consideram “alguém”. Então, é compreensível, do ponto de vista da sociedade de classes, que, quando esses pais e mães dizem ser preciso estudar para ser alguém na vida, ou seja, ter uma vida com dignidade, eles estão socialmente referenciando a sociedade burguesa. Dessas reflexões

emergem questões: como tratar esses temas na educação e na escola? Será que a educação tem todo esse poder que as pessoas pensam que ela tem? Qual o lugar da educação na escala do combate à pobreza, à desigualdade social e no desenvolvimento da cidadania?

Responder essas questões implica, sobretudo, compreender as políticas governamentais, que, desde 1990, com o encolhimento do Estado, têm-se pautado na racionalidade financeira na prestação de serviços públicos essenciais à sociedade, com graves consequências para a área de educação. Krawczyk (2005) analisa que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) restringe os direitos consagrados na Constituição de 1988 na medida em que reformula as responsabilidades e as atribuições do Estado, do mercado e da sociedade no âmbito educativo, permitindo tornar a educação formal brasileira compatível com as reformas modernizantes do Estado. Segundo a autora, nessas reformas foram transferidas funções e responsabilidades para a comunidade através do envolvimento privado e voluntário no funcionamento e na gestão da escola. Essa gestão é avaliada pela autossuficiência institucional, sua capacidade de formular as próprias demandas e produzir e gerir os recursos para satisfazê-las, incluindo-se na competência gerencial tornar a escola alvo dos atos de filantropia. “As propostas nesse sentido incentivam a idéia de que a responsabilidade pela educação e pelo bem-estar deve ser assumida por todos, e não ficar relegada ao Estado” (KRAWCZYK, 2005, p. 813).

Programas criados por força dessa nova política, como Adote uma Escola, Amigo da Escola e Família na Escola, entre outros, trazem em si um paradoxo: ao mesmo tempo que afirmam a educação como promotora da igualdade, do desenvolvimento econômico e, portanto, capaz de libertar os pobres de sua condição de pobreza, essas políticas salvacionistas desmobilizam os sujeitos, que deixam de lado a possibilidade de exercitarem sua cidadania cobrando do Estado o que lhes é devido, e, com isso, a desigualdade social passa a ser algo natural, parte da vida cotidiana. Nesse contexto, nasce uma nova cidadania, na qual as pessoas são responsáveis por resolver questões da

alçada do Estado e que nada mais é que uma cidadania invertida, que, em vez de emancipação humana, promove, nas palavras de Arroyo (2017), uma subcidadania.

Assim, a educação instrumentaliza os trabalhadores para assumirem o comando da produção social por meio de uma formação unilateral do ser humano. Segundo Arroyo, é comum vincular educação à cidadania, mas esquece-se de que o direito à cidadania e a educação advêm do exercício coletivo da luta pelos direitos do trabalho.

O trabalho não é princípio educativo apenas porque nos produzimos nos processos de produzir, porque nos humanizamos ao trabalhar, mas porque nas lutas pelo trabalho, pelos direitos e saberes do trabalho de que a classe operária é o sujeito histórico, aprendemos os direitos e saberes da cidadania, da condição de sujeitos políticos. Sujeitos de direitos (ARROYO, 2017, p. 100).

De acordo com o autor, cabe à escola desenvolver um processo formativo humano, de caráter ambilateral e ampliado, assumindo-se o trabalho como princípio educativo, pois não basta o acesso à escola, é necessário também o trabalho, visto que a subcidadania e o subtrabalho caminham juntos. A reflexão torna mais compreensíveis enunciados de famílias entrevistadas sobre sua condição de ainda “não ser alguém”.

Em direção contrária, observa-se a narrativa de uma das famílias entrevistadas, moradora do campo, que fez uma análise da conjuntura política. Ela reconhece a educação como fator fundamental para a melhoria de vida dos sujeitos, contudo tem plena consciência de que cabe ao Estado o desenvolvimento da tarefa. Essa família pertence a um movimento social do campo que luta em prol da distribuição de renda por meio da reforma agrária e do direito à educação escolar no lugar onde vivem. Consideram a educação como um direito historicamente negado à população camponesa, em razão do advento do processo da industrialização no país, quando se passou a dar mais atenção aos centros urbanos, provendo-os com mais

escolas. A falta de escolas e do apoio de políticas no campo e o antagonismo histórico entre campo e cidade, que se fortaleceu paulatinamente, contribuíram para a produção de fortes desigualdades sociais. A família, assentada da reforma agrária, demonstra por suas falas ter a compreensão de seu exato papel cidadão.

Esta continuidade dos estudos dos filhos de assentados foi mais uma conquista de muita luta e persistência de algumas famílias e Setor de Educação do MST. Era o desejo de muitos pais que queriam que desse continuidade aos estudos de seus filhos e que fosse no próprio assentamento, uma vez que no mesmo só atendia de primeira a quarta série (*família beneficiária do PBF*).

Esta família vê a escola e a educação como um direito social a ser conquistado coletivamente, por meio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes

categorias de camponeses pobres — como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra — e, também, diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela reforma agrária e por mudanças na agricultura brasileira (FERNANDES, 2012, p. 496).

Trata-se de um coletivo de sujeitos que veem na distribuição de terra uma forma eficaz de distribuição de renda, capaz de fazer recuar a pobreza e aumentar a dignidade das pessoas pobres. Esses sujeitos coletivos do campo reivindicam o direito à educação básica no território onde vivem, uma educação construída com eles, e não para eles. Disputam pelo espaço no currículo de conhecimentos escolares compatíveis com sua realidade concreta e suas práticas sociais e, segundo Arroyo (2017), resistem a um currículo oficial que os ignora e os inferioriza. Diante disso, cabe a cada escola se perguntar quais são os movimentos

sociais existentes em seu território, quais as suas lutas, como se organizam, o que ensinam sobre a cidadania, quais suas visões de mundo etc.

Outra questão que apareceu nas entrevistas das famílias foi a condicionalidade, imposta pelo PBF, de que, para continuarem recebendo o benefício, precisam manter a regularidade escolar de seus filhos/ dependentes. Desse modo, a frequência à escola deixa de ser um direito exercido por pessoas livres para se tornar uma condição para ter renda. Essa condicionalidade, no entanto, gera diferentes compreensões em diferentes sujeitos. Os pais, em geral, veem a obrigatoriedade como um favor prestado pelo Estado aos pobres, porque garante o estudo de seus filhos. Já os profissionais da escola veem essa condicionalidade como forte parceira da instituição escolar, porque evita as faltas corriqueiras e a evasão escolar. Houve, inclusive, menção ao fato de que as crianças, depois que começaram a receber os benefícios do programa, passaram a ir para a escola mais limpos e alimentados. Ambas, família e escola, a partir de perspectivas diferentes, consideram a condicionalidade algo bom e não a questionam em momento algum.

Todavia, em um dos excertos analisados, destaca-se uma voz dissonante, que considera essa condicionalidade negativa. Segundo um diretor: “esses alunos muitas das vezes ficam na escola só pela frequência, mas não têm rendimento, com isso a escola estava tendo problemas com alguns deles”. Essa visão determinista e mecanicista dentro da escola torna-se um dos “fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade das desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, , 1998, p. 5). É uma postura que compromete e desvirtua o sentido do direito ao desenvolvimento do exercício da cidadania.

### **A escola como espaço de afirmação do direito à educação e à cidadania**

O direito à educação vai além da democratização do acesso. Ele é cercado de uma gama de direitos humanos, que precisam de atenção e

consideração em todos os espaços sociais e, em especial, na escola. Desde que a educação passou a ser tratada no contexto constitucional como um direito social, o educador, ao fazer jus a este aspecto legal, passa a ser educador de direitos, imbricando-os com todas as interações escolares, incluindo ações concretas de proteção e defesa dos direitos humanos.

Porém, foram observadas várias formas de violação dos direitos humanos nas escolas, desde práticas veladas (violência simbólica) até formas explícitas, como agressões verbais e físicas. A violência simbólica não é facilmente identificada e, segundo Bourdieu (1998), quase sempre, não é percebida nem por suas próprias vítimas, pois ela se instaura por meio de processos e pensamentos alinhados com as estruturas dominantes do poder.

As formas explícitas de violência, por sua vez, são práticas de discriminação com palavras e ações, envolvendo racismo e preconceitos de gênero e de religião, entre outros. Elas se manifestam também nas relações entre professor e aluno; na evasão escolar; na repetência; na defasagem idade-série; no atendimento inadequado ao público-alvo da educação especial; na deficiência da oferta da educação, sobretudo no campo; na ausência de calendários que atendam peculiaridades regionais; e no despreparo do professor para trabalhar com crianças e jovens de realidades empobrecidas.

Como se vê, há muitas formas de violação dos direitos e não é possível medi-las por grau de importância. Não há direito maior ou menor, melhor ou pior, mais importante ou menos importante; o que há são direitos a serem respeitados e assegurados. No âmbito educacional, o não cumprimento de um direito implica a violação de outros tantos direitos e promove a manutenção das injustiças e da discriminação. A título de exemplo, cita-se a negação do direito ao povo do campo de ter um calendário e um currículo adequados a especificidades relacionadas à produção agroecológica e demais práticas sociais camponesas. Tal negação repercute na efetivação de outros direitos, como a permanência das crianças na escola, o provimento do sustento familiar, o respeito à cultura, entre outros.

A não aprendizagem dos alunos em função de sua inadequação mediante os critérios de avaliação escolar também é apontada como fator de violação de direitos, conforme revela o excerto a seguir:

as condições de rejeição e discriminação vivenciadas por alguns alunos que frequentam a escola, mas que estão numa série diferente daquela que seria o correto para sua idade, percebi em conversa com os colegas de profissão que as discriminações vivenciadas no dia a dia são comuns; [...] vivenciam no espaço que deveria ser de aprendizagem verdadeiras agressões pessoais em função da idade relacionada à serie frequentada (*cursista EPDS/Ufes*).

A meritocracia, um princípio da sociedade capitalista, pressupõe que cabe a cada um, individualmente, obter o sucesso mediante esforço e dedicação. Contra essa concepção, cabe à escola interrogar sobre seu grau de participação na perpetuação das desigualdades sociais, visto que a ação pedagógica tende à reprodução da cultura e da sociedade e, em nome de uma dita equidade, impõe o mesmo padrão de conhecimento a todos, indistintamente. Para Bourdieu:

A equidade formal a qual obedece todo o sistema escolar é injusta, de fato, e [...] em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Em nome dessa equidade formal, muitas violações de direitos ocorrem na escola, conforme ressalta o seguinte enunciado:

Nos vemos diante de um quadro: de um lado, a evasão escolar, muitas notas abaixo da média, muita dificuldade no aprendizado, e de outro, uma escola com estrutura e condições de trabalho precárias que impedem o trabalho dos docentes, uma alimentação (merenda escolar) que não satisfaz a necessidade dos discentes,

ambiente insalubre. Numa palavra: o direito humano à educação não é respeitado (*cursista EPDS/Ufes*).

É mister nesse processo a escola indagar-se: que escola “somos” e quem são esses sujeitos que, mesmo reprovando, persistem na escola, em condições subjugadas pela defasagem idade-série? Quem são esses profissionais que, em nome da equidade formal e de uma cega obediência a seus respectivos sistemas de ensino, não se percebem como professores de direitos? A escola deve refletir sobre essas e outras questões em seu projeto pedagógico, debater dialeticamente a pobreza e as condições que a produzem e dialogar com as práticas sociais dos sujeitos empobrecidos. Sem essa práxis, o caminho é a permanência e a legitimação da desigualdade e da negação de direitos, conforme salienta Paulo Freire, na sua *Pedagogia do oprimido*: todo conhecimento e toda concepção têm suas raízes nas experiências sociais.

### **Relações dialógicas entre escola e comunidade nos contextos empobrecidos**

Conforme Milton Santos (1996), o homem realiza a sua vida a partir das relações de poder existentes na sociedade, ou seja, as mesmas contradições existentes no processo produtivo, com subordinados e subordinantes, ao mesmo tempo congregados e divididos ao redor dele, existem nos espaços que formam os territórios. O território, nessa perspectiva, é formado a partir do espaço geográfico e dele é indissociável. É um espaço de produção de vida, de diversidade, de culturas, de trabalho etc. Nesse sentido, o espaço geográfico é um conjunto integrado, solidário e, também, contraditório, visto não estar desvinculado das contradições existentes na sociedade capitalista. Sobre isso, convém à escola indagar seu papel social nas relações com o território e como ela se compreende neste espaço constituidor de vida.

A partir de observações realizadas na pesquisa, verificou-se como o direito à educação se exerce na relação escola-comunidade e de que

forma essa relação se materializa no contexto escolar. Nessa direção, selecionaram-se nos textos dos cursistas EPDS/Ufes excertos que mostram como a escola utiliza espaços físicos da comunidade para desenvolver seus próprios projetos. Esses excertos foram agrupados em torno das seguintes categorias: compartilhamento de espaços; formas de participação: programas institucionais; e empecilhos apontados. Tais categorias expressam as variadas formas de ocupação da escola em seus respectivos territórios. Em muitos casos, a comunidade participa como convidada da escola e expectadora, porém há situações em que a escola disponibiliza seus espaços para serem utilizados pela comunidade, fora dos horários de aula, para recreação. Apesar de raras, há também situações em que a escola cede o espaço para o desenvolvimento de projetos sociais da comunidade. Diante disso, há uma disputa, às vezes conflituosa, pela ocupação desses espaços.

É disponibilizado o espaço na escola, nos fins de semana e no período de férias, para realização de atividades que atendam à comunidade (*cursista EPDS/Ufes*).

Os moradores do bairro utilizam a quadra pela noite, invadindo-a ou combinando com o vigia noturno (*cursista EPDS/Ufes*).

A quadra da escola é cedida para a realização do projeto, de forma a não atrapalhar as aulas curriculares da disciplina de Educação Física (*cursista EPDS/Ufes*).

Não há evidência de convívio e de ações construídas coletivamente entre escola e comunidade na ocupação desses espaços. Ao mencionarem as formas de relações com a comunidade, os textos analisados citam ações desenvolvidas pela escola para além de seus muros demandadas não pela realidade concreta, mas por programas institucionais do governo federal, tais como: Mais Educação, Escola Aberta e Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd). Os dados mostram que

as atividades realizadas, provenientes da imposição de tais programas, cessam assim que cessam também as verbas de seu criador.

O Programa Mais Educação, segundo sua cartilha passo a passo, disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), foi instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do governo federal “para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral” (BRASIL, 2014, p. 6). O programa atende, prioritariamente, escolas de baixo Ideb, situadas no campo e na cidade, especialmente em territórios com grande índice de pessoas empobrecidas.

O Escola Aberta, outro programa do governo federal, foi criado pela Resolução CD/FNDE n. 052/2004 com a finalidade de fomentar ações para “promover a melhoria da qualidade da educação” por meio do envolvimento e da participação da comunidade, ampliando o diálogo e a cooperação “entre os alunos, pais e equipes profissionais que atuam nas escolas”. É um programa orientado para desenvolver ações esportivas e diversas oficinas nos finais de semana voltadas para a comunidade. Os recursos são repassados de acordo com o número de pessoas matriculadas. Aqueles que atuam como instrutores ou são voluntários, ou recebem um pequeno pró-labore em forma de bolsas.

Um pouco diferente é o Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd), realizado no estado do Espírito Santo e em seus municípios há mais de quinze anos, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e com secretarias municipais. De origem norte-americana — Drug Abuse Resistance Education (Dare) —, o programa foi adaptado e implementado no Brasil em 1992 pela Polícia Militar e é uma iniciativa dentro das escolas públicas de cuja elaboração e execução elas não participam. Desenvolvem-se atividades com os estudantes da educação infantil e do ensino fundamental (anos iniciais, quinto ano e sétimo ano), além de se realizarem ações direcionadas aos pais.

Os dois primeiros programas mencionados são direcionados às comunidades onde há maior incidência de beneficiários do PBF e fazem

parte das políticas educacionais reformistas propostas por organismos internacionais com vistas ao cumprimento de metas de desenvolvimento da educação. Trata-se de organismos ligados à Organização das Nações Unidas (ONU), em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que vem direcionando as formulações de políticas educacionais da América Latina e do Caribe. São políticas educacionais pensadas para os pobres, e não com os pobres. Isso fica evidente no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, em que Jacques Delors afirma que a Unesco serve

à paz e à compreensão mútua entre os homens, ao valorizar a educação como espírito de concórdia — emergência do anseio de conviver —, como militantes da nossa aldeia global, que deve ser pensada e organizada para o bem das gerações futuras; desse modo, ela contribuirá para incrementar uma cultura da paz (DELORS, 1998, p. 25).

Assim, a cultura da paz na educação é vista como uma estratégia para a promoção do desenvolvimento humano, capaz de favorecer a solidariedade a fim de fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as opressões, as guerras. A educação é colocada como a mola propulsora e “indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1998, p. 11). Para ajudar a escola nessa tarefa, a Unesco organizou a educação a partir de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser. Parte-se do princípio de que um projeto educacional estruturado sobre esses pilares é, por si só, capaz de diminuir as desigualdades sociais e restabelecer o equilíbrio por meio da arte do bem-viver. Essas aspirações internacionais provocam algumas indagações, como: é possível haver paz quando as condições objetivas, promotoras das injustiças sociais, permanecem intocadas? Será que a arte do bem-viver é capaz de diminuir as desigualdades sociais?

O relatório afirma que essas medidas para combater ou fazer recuar a pobreza são necessárias tendo em vista o crescimento vertiginoso dela em escala mundial e, particularmente, na América Latina e no Caribe. No entanto, conforme evidenciado nas iniciativas materializadas nos programas citados, a pobreza é tratada como um problema contingencial, e não estrutural. A participação dos pobres nesses programas sociais ocorre no âmbito de seus ativos sociais<sup>1</sup>, ignorando-se os fatores estruturais geradores da pobreza (IVO, 2006).

A ação proposta pelo Banco Mundial não envolve necessariamente o Estado, devendo limitar-se a uma ação privada, restrita e não-política do problema. A base operacional e financeira das ações dessa agência se faz através de um Fundo Social pelo qual o Banco administra a estratégia de ação, desenha os programas concretos e avalia os resultados. Para esses organismos, a participação não deve se converter em prática ou poder político, mas numa prática de empresariamento, através da qual as agências competem entre si de forma a incorporar os pobres ao mercado e não ao Estado (IVO, 2006, p. 78).

A cidadania preconizada nesses programas reformistas tem em vista uma pseudoparticipação, ou participação limitada, de modo que ela não se converta em prática de poder político, mas numa prática de empresariamento, como afirma Anete Ivo. O empresariado decidiu não só a concepção de educação a ser adotada nas escolas, como também os limites impostos ao pobre pelo capital, e a escola cumpre seu papel de formar esses cidadãos para a nova cidadania e para

---

1. São “ativos” dos pobres: as atividades de trabalho, assalariadas ou autônomas, que desenvolvem; o capital humano em termos de habilidades e estudos; os *assets* (ativos) produtivos, como casa, oficinas, etc.; a estrutura de relações familiares; as redes comunicativas com capacidades de produzir soluções coletivas” (MOSER *apud* IVO, 2006, p. 78).

o trabalho, conforme especificam os textos legais que orientam as políticas educacionais.

Ivo (2006) afirma que os atores desses programas de cidadania internacional trazem em sua ética o compromisso com a pobreza, no entanto não conseguem produzir direitos efetivos e segurança aos indivíduos. Sendo assim, a nova cidadania empreendida por eles se constitui em mero mecanismo ideológico para a consolidação do projeto liberal hegemônico de Estado mínimo. Ela acrescenta, ainda:

A questão é saber como esse estado mínimo seria capaz de encaminhar o compromisso ético de erradicação da pobreza, repassando para a esfera privada a responsabilidade pública de encaminhamento da questão social, numa sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e constantemente abalada pelas mudanças institucionais determinadas pela mudança do mercado (IVO, 2006, p. 83).

Os programas Mais Educação e Escola Aberta, nesse sentido, sugerem que os assuntos que preocupam a comunidade sejam objeto do trabalho sistemático da escola, e, para isso, o currículo precisa ser renovado, repensado e flexibilizado. Aponta-se para a territorialização das ações e para o reconhecimento dos sujeitos como “protagonistas do processo educativo”, atribuindo-se a eles obrigações que são de competência e responsabilidade do governo, conforme dispõe a Constituição de 1988. Esse protagonismo tanto diminui os gastos do Estado quanto retira dele a obrigação primeira como garantidor de direitos.

Mesmo com a existência desses programas, as escolas apontam empecilhos que impedem o estabelecimento de ações entre escola e comunidade, como a violência no território. Diante desta, a escola se cerca de proteção, tratando a comunidade como um perigo a ser evitado. Alguns profissionais alegam que

a relação que estabelece a escola com a comunidade é ruim por se tratar de região violenta; a escola não expande seu território

educativo, a comunidade tem um olhar voltado para escola como um ambiente assistencialista (*cursista EDPS/Ufes*).

São muitas as dificuldades encontradas para desenvolver as ações propostas em programas de governo, contudo, mais do que focar as ações que a escola desenvolve por determinação desses programas, colocando-a no lugar de gerenciadora, é preciso problematizar: esses programas, historicamente, vêm se revelando incapazes de produzir os efeitos objetivos prometidos, de diminuição da pobreza e das desigualdades sociais.

Essa forma de mediação legal interposta entre o ser humano e o mundo não possibilita que o direito à educação seja efetivado de fato, pois não promove a emancipação humana, compreendida aqui na concepção marxista. Trata-se, pois, de um ordenamento jurídico que se apresenta como interesse comum, mas na verdade está a serviço dos interesses de uma determinada classe social, a elite.

### **O direito à educação, o direito ao conhecimento e o direito a saber-se**

Arroyo, em seu livro *Currículo, território em disputa*, assevera que o entender-se, a constituição do saber-se, é um dos direitos mais radicais do indivíduo, vinculado ao direito ao conhecimento, que, por sua vez, tem raízes na sua própria produção histórica. “Os currículos e os livros didáticos para se manterem vivos têm de fincar raízes sob o chão histórico, nas experiências humanas extremas onde encontram sua condição de saberes vivos, atuais” (ARROYO, 2017, p. 286). A reflexão do autor remete às seguintes indagações: em que chão histórico estão fincadas as raízes dos sujeitos pobres que estão na escola? Quais são os seus saberes vivos e atuais? Quais são as formas de seu viver?

Seguindo com as discussões das análises feitas pelos cursistas, de 237 trabalhos, 119 identificaram nos currículos da educação pública menção ao trabalho com a pobreza e 118 disseram que a pobreza não é

trabalhada nos currículos, embora todos tenham constatado, de modo unânime, que a pobreza existe fora dos muros da escola e que é considerada como algo que deve ser erradicado por meio da educação.

Entre as observações feitas pelos cursistas que argumentaram que a pobreza é referenciada sim no documento legal, destaca-se o seguinte fragmento:

contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas, aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem (*cursista EPDS/Ufes*).

No excerto analisado, porém, não há uma elaboração conceitual específica sobre o trato da pobreza nos currículos oficiais nem registro de reflexões sobre os determinantes da pobreza e das desigualdades sociais.

Apresenta-se, a seguir, uma ponderação dissonante à anterior:

o ponto negativo é que, mesmo sendo escola universal e para todos, ainda não se discute o que levou historicamente à exclusão e à pobreza de determinados grupos. A pobreza não está no tema central na política de educação, uma vez que se reflete pouco no documento curricular a questão dos fundamentos da pobreza, ou esmiuçar temáticas que tratam a realidade dos alunos que vivem em situação de extrema pobreza ou pobres (*cursista EPDS/Ufes*).

Para a realização do debate sobre a relação entre pobreza e currículo no campo do direito à educação, é preciso entender que dialeticamente o currículo é construído na materialidade da vida em constante fluxo, na perspectiva de que todas as coisas se relacionam umas com as outras em movimento de síntese. Essa forma de análise

coloca os currículos numa relação de dependência das questões de poder mais amplas, ou seja, as estruturas sociais. De acordo com Ivo Goodson (1995), a epistemologia escolar é muito mais histórica do que cultural e está articulada a uma política de educação estatal, voltada para a manutenção da estrutura social vigente. Ele define o currículo como uma “construção social”, que precisa ser analisada tanto no plano da sua prescrição quanto no plano da sua execução, tendo como foco os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado (p. 10); adverte para o risco de, nas análises de currículo, se privilegiar somente a teoria ou somente a prática, porque ambas as atitudes conduzem a uma visão simplista e a-histórica do processo; e propõe uma teoria de contexto para definir o currículo, “envolvendo prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (p. 113). Essa reflexão histórica contribui para a análise de uma série de “prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização” (p. 113).

A LDB assegura que o direito à educação é garantido pela

universalização da Educação Básica e [pelo] estabelecimento de competências e diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum, assegurar o direito à educação a todos, mesmo aqueles em situação de pobreza (BRASIL, 1996, p. 251).

A compreensão da pobreza se dá, portanto, no âmbito universalista, diluída no campo da diferença e da diversidade cultural e social.

Segundo a mesma lei, deve haver uma base nacional comum curricular a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, além de uma parte diversificada do currículo ajustada às condições locais. Arroyo (2017) vê nessa divisão do currículo em núcleo comum e parte diversificada a fragmentação do conhecimento escolar com foco no preparo para o mercado de trabalho, uma

herança da Lei n. 5.692/71, que, antes da LDB, fixava as diretrizes e bases da educação nacional. Na perspectiva da escola, no entanto, a garantia do acesso e a uniformização da educação escolar são formas para, por meio dos currículos oficiais, diminuir as desigualdades sociais marcadas pela pobreza. A educação, nesse sentido, assume o *status* e/ou a responsabilidade de um equalizador social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece ainda que a União, em colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal, deve elaborar diretrizes para cada etapa da educação básica de “modo a assegurar formação básica comum”. Em função disso, a Resolução CNE/CEB n. 7 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e oferece orientações gerais para a segunda etapa da educação básica. Ela explicita o compromisso da educação escolar em garantir acesso igual aos conhecimentos, com especial empenho de grupos da população em desvantagem na sociedade e assinala que a igualdade dos conhecimentos para todos contribui para

dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (BRASIL, 2010b).

Arroyo reflete que o currículo nacional, ao impor sobre os alunos a obrigação de todos aprenderem igualmente, sob pena de reprovação, recuperação ou expulsão, se torna um mecanismo de exclusão, sobretudo de alunos dos setores populares que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza, pois eles são reprovados ou expulsos da escola. Desse modo, a suposição de que a educação é uma forma de o sujeito sair da

miséria e ir para o mercado de trabalho [...] custa caro para a maioria dos alunos pobres, que são condenados a permanecer na miséria por não aprenderem os conhecimentos e as competências dos currículos rígidos (ARROYO, 2013, p. 115).

A escola e a pedagogia têm o compromisso ético de problematizar, na reafirmação do direito de aprender, um saber-se, porém, de acordo Arroyo, não basta aos alunos pobres saberem-se inferiorizados, estarem cômnicos de sua condição social e dos seus determinantes; eles têm direito à explicação de por que são inferiorizados, deve-se “dar-lhes direito de saber-se sujeitos de uma história positiva, de dignidade que também faz parte da história” (ARROYO 2013, p. 279). Segundo esse autor, existem histórias positivas de superação nas quais coletivos pobres foram sujeitos, que precisam ser divulgadas nos currículos.

Nessa mesma discussão, incorporam-se as análises realizadas acerca dos currículos estadual, municipais e das unidades escolares, nos quais foi constatada a reprodução do conteúdo do currículo nacional. A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, baseada em sua concepção de gestão, substituiu o Projeto Político Pedagógico (PPP) pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como um plano de gestão que guia e orienta o pensamento e a ação das escolas pertencentes a seu sistema de ensino. Um desses PDIs foi analisado pelos cursistas e, segundo consta em relatório,

[O documento] se refere à questão da vulnerabilidade e questões sociais vivenciadas pelos alunos e suas famílias (*cursista EPDS/Ufes*).

Não cita a pobreza, mas as vulnerabilidades sociais que os alunos e famílias vivenciam, a situação socioeconômica nos arranjos familiares, a problemática das drogas, evasão escolar, trabalho infantil e a diversidade (*cursista EPDS/Ufes*).

A pobreza aparece dentro dos princípios políticos das Diretrizes Curriculares Nacionais: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais

e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais (*cursista EPDS/Ufes*).

Quanto aos sistemas municipais, encontramos as seguintes análises:

De acordo com o documento, os seus principais objetivos são: a) orientar os sujeitos engajados na educação do município a promoverem ações concretas na implementação da educação cidadã para todos; b) apresentar referenciais curriculares relativos ao trabalho educativo de modo a fomentar o processo de (re)construção de uma escola pública com padrão de qualidade, respeitando as diferenças e a diversidade cultural (DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE CARIACICA, 2012, p. 11) (*cursista EPDS/Ufes*).

Assim como nos currículos nacional e estadual, nos municipais a pobreza é diluída no campo das diferenças e da diversidade cultural. Um dos relatórios de cursistas sobre a análise do Plano Municipal de Educação de um determinado município diz:

na teoria, [o plano] contempla todas as propostas relacionadas à temática que envolve a desigualdade social, porém de forma prática e efetiva, assim como em muitos outros municípios, a interlocução entre teoria e prática está muito aquém do necessário e do real, infelizmente (*cursista EPDS/Ufes*).

Nos âmbitos nacional, estadual e municipal, destacam-se as apropriações feitas pelas escolas, retratadas na forma como produzem e reproduzem o discurso nacional no contexto das ações. Essas apropriações se manifestam nos relatórios dos cursistas de diversas maneiras:

a pobreza aparece de duas formas predominantes no PPP: a primeira diz respeito à pobreza como algo a ser erradicado pela educação, visto que o documento analisado prega a ascensão social dos indivíduos envolvidos no processo educativo; e a segunda diz respeito à pobreza como um problema na escola, já que no PPP a pobreza é vista como algo que muitas vezes atrapalha o desenvolvimento intelectual dos seus alunos, pois os mesmos, por estarem em situação de pobreza ou extrema pobreza, chegam na escola sem alimentação adequada e em muitos momentos não conseguem abstrair os conteúdos ministrados pelos professores ou, em outros casos, as famílias não acompanham o desenvolvimento intelectual dos seus alunos, por falta de conhecimento ou por não terem estudado ao longo da vida, o que faz os educandos se sentirem desestimulados dentro do ambiente escolar (*cur-sista EPDS/Ufes*).

A forma como a pobreza é tratada no âmbito do currículo leva a crer que, eliminando os problemas que ela reflete no ambiente escolar, elimina-se a ela própria, e uma forma de fazer isso seria o ensino dos conhecimentos escolares, estipulados nos currículos oficiais. Dito de outra forma, há uma crença de que esses conhecimentos são capazes de promover a equalização social e a eliminação de problemas da ordem da pobreza e da extrema pobreza.

As análises até aqui empreendidas permitiram sublinhar o engendramento da compreensão da pobreza pelos currículos oficiais. Os pobres, em seus diferentes contextos territoriais, campo e cidade, ainda são pouco considerados nos quadros das políticas educacionais. A pobreza é pouco problematizada, e a forma como ela é tratada hoje precisa ser repensada a fim de se oferecerem condições de emancipação por meio da sua compreensão e de mecanismos práticos para sua superação. Para isso, é crucial discutir como a pobreza e os pobres são compreendidos e tratados nas políticas de currículo.

## Considerações finais

Este capítulo debateu o direito à educação assegurado no ordenamento jurídico e a relação desse direito com o atendimento aos reais anseios das pessoas empobrecidas. Buscamos um diálogo reflexivo sobre o papel da educação como direito social e na problematização e compreensão dos determinantes que produzem a pobreza e as graves desigualdades sociais. Tanto a legislação quanto as políticas referentes à educação expressam preocupação com a pobreza, no entanto estabelecem normas alheias aos modos de vida das pessoas pobres, normas incapazes de realizar mudanças objetivas em suas vidas. Programas governamentais são elaborados sem o diálogo e a concordância da população empobrecida, de modo que as ações empreendidas, em vez de contribuírem para a emancipação humana, sofisticam cada vez mais as formas de reprodução dos fundamentos da sociedade que impossibilitam pessoas pobres de se libertarem das amarras que as prendem. Trata-se de uma política que tem como estratégia a descentralização, não pela via da distribuição de poder, mas como forma de diminuir ou cortar os custos governamentais. Os pobres não são vistos como suficientemente competentes para a formulação de suas próprias políticas, mas, ao mesmo tempo, é atribuída a eles a responsabilidade de buscar a autossuficiência na produção de sua existência.

A falsa ideia perpassando pelo meio dessas políticas de que a educação, por si só, é capaz de fazer recuar a pobreza também habita o imaginário dos educadores e das famílias dos contextos empobrecidos analisados. Eles reproduzem, por vezes, a concepção de educação como sinônimo de ascensão econômica, capaz de redimir o marginalizado pobre de sua condição de pobreza. Por essa lógica, desenvolve-se uma nova cidadania, em que o pensamento educacional, baseado no mercado, cria um sujeito autossuficiente, por meio dos mecanismos da descentralização e da participação controlada. Aspira-se a uma educação que articule cidadania e competitividade a partir de critérios ancorados na eficiência e de diretrizes que resguardam o controle

da integração nacional e da descentralização. A educação é assumida como um instrumento para a ampliação das capacidades laborais e não “como espaço social no qual um novo projeto de nação e de país possa ser construído”; enquanto isso não ocorrer, “o combate à pobreza continuará sendo uma retórica vazia” (ÁLVAREZ ARAGÓN, 2006, p. 127).

À guisa de conclusão, há acordo com Garcia e Yannoulas (2017, p. 37) de que, enquanto se caminha na busca pela diminuição da pobreza e da desigualdade, ou seja, da garantia dos direitos e da dignidade humana, “é fundamental que se exija aquilo que a própria ordem social, com base em seu corolário legal e político, diz ser capaz de realizar. Essa é a forma de confrontar essa ordem”.

## Referências

ÁLVAREZ ARAGÓN, V. A. A estratégia de redução da pobreza e a abertura educacional na Guatemala do pós-guerra. *In*: CIMADAMORE, A.; DEAN, H.; SIQUEIRA, J. (org.). **A pobreza do Estado: reconsiderando o papel do Estado na luta contra a pobreza global**. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 105-128.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Educação Integral, Direitos

Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação passo a passo.** Brasília: MEC, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove (9) anos. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010b.

CANDAU, V. M. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2013.

DEAN, H.; CIMADAMORE, A.; SIQUEIRA, J. Introdução. *In*: CIMADAMORE, A.; DEAN, H.; SIQUEIRA, J. (org.). **A pobreza do Estado**: reconsiderando o papel do Estado na luta contra a pobreza global. Buenos Aires: Clacso, 2006.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, E. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

FERNANDES, B. M. Território camponês. *In*: CALDART, R. S. *et al. Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, A. V.; YANNOULAS, S. C. Educação, pobreza e desigualdade social. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017.

GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.  
IVO, A. B. L. A reconversão da questão social e a retórica da pobreza nos anos 1996. *In*: CIMADAMORE, A.; DEAN, H.; SIQUEIRA, J. (org.). **A pobreza do Estado**: reconsiderando o papel do Estado na luta contra a pobreza global. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 61-85.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005. Edição especial.

POCHMANN, M. *et al.* (org.). **Atlas da exclusão social**: a exclusão no mundo. São Paulo: Cortez, 2004. v. 4.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

## Capítulo 5

---

# *Inclusão social: ampliando perspectivas e possibilidades na garantia de direitos*

Caroline Falco Fernandes Valpassos

Dulcinéa Campos Silva

Itamar Mendes da Silva

Bruna dos Santos Sena

O Programa Bolsa Família (PBF) visa contribuir no combate à pobreza e à desigualdade no Brasil a partir de três eixos principais de atuação: complemento de renda, acesso a direitos e articulação com outras ações (BRASIL, 2020a).

Os três eixos têm um caráter de inclusão, desde a financeira à da garantia de direitos e efetivação de políticas. Entretanto, é no eixo “acesso a direitos” que a perspectiva inclusiva daqueles em situação de pobreza é diretamente abordada, tendo a educação a ela vinculada. O PBF traz a compreensão de que, apesar das condicionalidades se estabelecerem por área, ele não lograria sucesso sem que houvesse responsabilidade e acompanhamento conjuntos destas mesmas áreas, o que se denomina como “articulação com outras ações” e “intersectorialidade”. Assim, há uma ideia corrente que vincula a

inclusão social com ações de intersetorialidade, ou ações sociais conjuntas, noutras palavras.

A intersetorialidade foi uma das variáveis apontadas pelos cursistas da especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Espírito Santo (EPDS/Ufes)<sup>1</sup> no que diz respeito à possibilidade de garantia de direitos sociais. Outra visão considera as instituições sociais, como a escola, eixos centrais de ações de mudanças que possibilitariam a garantia destes direitos.

### **A inclusão social e escolar**

O termo inclusão social engloba uma gama de perspectivas. Pode-se falar em inclusão de gênero, de raça, de informação (revolução informacional), entre outras categorias. Em essência, o entendimento sobre o que é inclusão social implica, necessariamente, saber sobre outro conceito associado, o de exclusão social. No texto “Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas”, Alvino-Borba e Mata-Lima (2011) trazem uma síntese do entendimento de diversos autores acerca dos conceitos de exclusão e de inclusão e, ao também apresentarem fatores que excluem e fatores que incluem socialmente grupos específicos, demonstram como inclusão e exclusão se relacionam sempre numa perspectiva multidimensional. Os autores concluem que o conceito de exclusão apresenta certa homogeneidade teórica com base na ideia central de “não fazer parte de alguma coisa”; já o conceito de inclusão configura-se de modo mais heterogêneo.

Para Lopes (2006, p. 13),

a “exclusão social” se caracteriza por um conjunto de fenômenos que se configuram no campo alargado das relações sociais

---

1. Para mais detalhes sobre a metodologia, conferir o capítulo “A pesquisa-formação no curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social: processos, pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos”, de Almeida, Silva e Kuyumjian.

contemporâneas: o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, a desqualificação social, a desagregação identitária, a desumanização do outro, a anulação da alteridade [...], a fome, a violência, a falta de acesso a bens e serviços, à segurança, à justiça e à cidadania, entre outras.

Em suma, considera-se prioritária a ideia de “tirar da exclusão”, mas tanto justificativas distintas quanto a compreensão do que venha a ser “estar incluído” redimensionam a “inclusão” com um caráter abrangente e múltiplo. Como apresenta Spozati (2000, p. 22), “no debate sobre exclusão/inclusão social, a questão é estabelecer o que é estar incluído”. Por este prisma, é preciso observar como cada instituição e seus membros compreendem o processo de inclusão. É preciso refletir sobre a visão que têm do assunto e como associam à própria instituição a perspectiva inclusão/exclusão.

Spozati (2000, p. 22) faz ainda uma crítica ao modo como o Estado brasileiro, de modo geral, vem consolidando a concepção de inclusão:

[o Estado] consolida uma dada concepção de inclusão não afiançando a garantia de direitos sociais em suas ações: caracteriza as atenções sociais como concessões partilhadas com a filantropia da sociedade e não assumidas como responsabilidade pública. Trata-se de uma forma “truncada” ou “escolhida a dedo” da inclusão social.

Na educação, a inclusão vem sendo considerada efetivada via ampliação de acesso, ou seja, aumento das matrículas. Contudo, ao mesmo tempo que existem avanços, há um quadro ainda desigual de acesso e oportunidades educacionais. Segundo Ítalo Dutra (2017), entre 2005 e 2015 diminuiu de 11 % para 6,5 % o número de crianças e adolescentes na faixa etária de quatro a dezessete anos fora da escola. Entretanto, o mesmo autor ressalta que a concentração em termos de desigualdade continua:

53 % das crianças e adolescentes que estão fora da escola, de acordo com essa projeção da PNAD, vivem em famílias com até meio salário mínimo de renda *per capita*. Se descermos aos 10 % mais pobres, ou seja, com renda domiciliar *per capita* ainda inferior a meio salário mínimo [...], veremos que esses 10 % mais pobres representam um terço desse número total. Se chegarmos a uma renda domiciliar *per capita* de até um salário mínimo, veremos que esse percentual sobe para 86 % (DUTRA, 2017, p. 22).

Com esse panorama, Dutra conclui que, de fato, quem está fora da escola são as crianças e os adolescentes de populações com nível socioeconômico mais baixo. Nesse sentido, temos uma inclusão pelo acesso ainda desigual. A universalização do ensino fundamental desejada e propagada não se efetivou.

No caso das crianças e dos adolescentes de 6 a 14 anos, eu acho que também temos que entender que, quando se fala num número de 387 mil indivíduos, não podemos falar que o nosso ensino fundamental está universalizado (DUTRA, 2017).

Esse acesso ainda incompleto, mas de avanço importantíssimo, trouxe ao campo outras questões, ampliando o enfoque da inclusão para além da taxa de matrícula. Nesse contexto, a abordagem sobre a inclusão dos estudantes economicamente pobres e/ou miseráveis requer uma análise anterior que acompanhe toda a trajetória da política educacional no Brasil, apresentada na sequência.

### **Ampliação do acesso à escolarização e o paradoxo inclusão-exclusão**

Inicialmente, a questão do acesso à escola era considerada como o ponto principal de inclusão ao sistema. Hoje, compreende-se que o acesso é fundamental, porém insuficiente. A ampliação do acesso à

escolarização configura-se como uma questão paradoxal, havendo tensões em torno dela quanto ao modo como foi realizada e como se constitui nos dias atuais. Em resumo, há basicamente duas perspectivas de enfoque. Uma é a perspectiva de inclusão ao se diminuir o número de analfabetos e ampliar o de matrículas. A outra é, paradoxalmente, a de exclusão. Seguem algumas reflexões.

Do ponto de vista da política educacional, o acesso possibilitou que camadas da população historicamente analfabetas tivessem acesso à leitura e a conhecimentos em geral. A despeito do debate sobre a necessidade de mão de obra para o processo produtivo e a conseqüente escolarização em massa, é inegável o avanço gerado pelo acesso aos sistemas de ensino. Se em 1940 a estatística apontava 65 % de analfabetos no país, em 1960 esse número havia caído para 40 % e, no ano de 2017, para 8 %. Oliveira (2007, p. 666) relata que, da década de 1930 ao início dos anos 2000, houve, de fato, uma expansão

de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população, antes excluídas dos sistemas de ensino, via negação de acesso. Essa expansão fez com que [...], ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso.

A expansão, contudo, gerou outras demandas educacionais. Se, antes, o foco recaía sobre a questão do acesso ao ensino fundamental (ou primário), quando praticamente se universalizou o acesso (ou se ampliou, dependendo do enfoque), a demanda se reposicionou em outros fatores, como a permanência e a qualidade do sistema educacional.

O aumento dos anos da educação obrigatória e da oferta de vagas é necessário, porém não suficiente. Não adianta aumentar os anos de escolaridade dos 25 % mais pobres sem implementar ações

necessárias e específicas para extinguir as razões que levaram à exclusão de grupos significativos da população brasileira (GARCIA; YANNOULAS, 2017, p. 35).

Temáticas vinculadas a educação, infância e juventude na convivência de pobreza, à desigualdade social, à cultura escolar, aos movimentos sociais e ao espaço escolar, entre muitas outras, são fundamentais para uma compreensão do caráter paradoxal que a variável “acesso à escola” traz em sua origem e desenvolvimento. Quem são as crianças, jovens e adolescentes em situação de pobreza no Brasil? Que olhares são construídos sobre eles(as)? Que lugares têm ocupado nas políticas educacionais? Que vivências têm experimentado?

Estas indagações partem de uma concepção de que a escola não está aberta ao mundo das crianças e dos jovens pobres e que o grande desafio é iniciar e expandir essa abertura. É necessário trazer à tona uma concepção de infância e juventude como construção sócio-histórica, situada e condicionada pela cultura de cada época. Logo, não é possível falar de apenas uma infância ou juventude. Há jovens, por exemplo, que vivem com o que se denomina como moratória social; segundo Pastoureau (1996, p. 253), uma “economia de vida baseada em uma renúncia temporária na esperança de uma carreira futura e de melhores oportunidades financeiras”. É um período da vida no qual o jovem pode dedicar-se aos estudos, ao lazer, sem a obrigatoriedade de trabalhar e sustentar uma família, e é a condição social/econômica de cada jovem que permite a alguns viverem sem angústia nem grandes responsabilidades ou preocupações, tendo a possibilidade de desfrutar do tempo livre e de dedicar-se aos estudos.

É consenso que a maioria das jovens e dos jovens no Brasil não usufruem dessa moratória, o que acaba por desmistificar a ideia da igualdade de oportunidades (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 1996; MARGULIS, 2000; SPOSITO, 2005). Tal reflexão possibilita ao corpo pedagógico compreender que há realidades e demandas

diversas e avançar para além do discurso de meritocracia, ainda extremamente presente no meio educacional. A ausência de entendimento destas variáveis contribui para que a escola seja uma ferramenta de reprodução das desigualdades ao não atribuir centralidade aos sujeitos, ao não acolher a diversidade e ao não dialogar com o território no qual está inserida.

Portanto, a ampliação do acesso é significativa do ponto de vista do direito educacional, mas insuficiente, já que outras demandas surgem ou se acentuam. Neste momento, em que o acesso universal é praticamente garantido no ensino fundamental, além das questões de ampliação, permanência e qualidade do ensino, aquelas pertencentes à microesfera do sistema educacional, currículos e relações estabelecidas, se manifestam, tendo por base a compreensão da escola como:

um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos (DAYRELL, 1996, p. 137).

Institucionalmente, a escola é baseada numa perspectiva universalista, cujos modelos e conceitos são aqueles oriundos de grupos dominantes, portanto se impõe a ela uma cultura que se pretende transformar na de todos os cidadãos de um país — por isso o caráter universalista não só de acesso, como também de formação social:

Essa cultura escolar, que tem sua origem em um determinado momento histórico, acaba por se naturalizar, transformando-se em um modelo a-histórico, configurando-se um mundo à parte, como espaço asséptico, imune a conflitos e debates. Nele, a cultura

dominante é propagada e reproduzida como “alta cultura”, a cultura a ser aprendida por todos os cidadãos. E as consequências desse modelo de escola acabam sendo a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não se encaixam nesse perfil de cidadão: os negros, os povos indígenas, os camponeses, os pobres, os marginalizados de nossa sociedade (MENDONÇA, 2016).

Sob este prisma, os problemas que surgem no interior da escola, decorrentes da inadequação tanto do sistema quanto da atuação pedagógica relativa à diversidade cultural das minorias<sup>2</sup>, passam a ser vistos como desvios, perturbações, algo a ser corrigido para que a escola tenha a mesma “qualidade” que tinha quando apenas 40 % da população em idade escolar a frequentava. Deste modo, questiona-se se, de fato, houve/há inclusão das minorias no sistema educacional, sob o discurso da necessidade de um modelo de “escola pública igual para todos”.

Ao longo da história, foram muitos os movimentos que se rebelaram contra esse processo de “domesticação” de culturas imposto pela escolarização. No Brasil, movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o movimento negro e o movimento indígena colocam em xeque esse modelo de escola e o próprio conceito de universalização da educação. A suposta universalidade chega apenas até a porta da escola, visto que, internamente, há forte segregação e discriminação dos sujeitos que não se encaixam no perfil de cidadão construído historicamente pela modernidade (MENDONÇA, 2016).

---

2. Pessoas negras, indígenas, pobres, mulheres etc. são grupos socialmente considerados “minorias”. Assim como ocorre na escola, tais grupos são discriminados e excluídos em outros âmbitos da vida social, principalmente com relação à garantia de direitos e ao acesso a estes (MENDONÇA, 2016).

Portanto, abordar o aspecto inclusivo da escola é algo muito mais complexo do que aparenta ser e se relaciona a variáveis que não unicamente o acesso (matrícula).

A exclusão educacional é um fenômeno que apresenta múltiplos problemas, que vão desde o analfabetismo, as evasões, a repetência, as carências econômicas e culturais familiares, os preconceitos, a falta de vagas, a escassa formação de parte dos professores, as precárias condições de escolarização de muitos jovens, até a falta de perspectivas de futuros bons empregos (DIAS SOBRINHO, 2010).

A partir da discussão teórica desses temas com os cursistas EPDS/Ufes, inquiriu-se: como eles compreendem a inclusão? Quais reflexões trazem sobre educação e pobreza? Quais elementos apontam como principais no debate?

### **A perspectiva de inclusão social e escolar para os agentes do PBF**

A “inclusão” está associada, entre outras, à ideia de “direitos humanos”. Ambos os conceitos serão abordados nesta seção, porém, pela amplitude do tema, a discussão não abrangerá toda ideia de inclusão desenvolvida nos argumentos textuais dos cursistas EPDS/Ufes. O objetivo é identificar sobretudo como os cursistas, no decorrer do curso, se apropriaram do conceito. Os excertos foram agrupados nas regiões metropolitana, norte e sul, considerando-se a localização dos dez polos do curso, os quais englobavam os 78 municípios do Espírito Santo, a fim de compreender convergências e divergências em torno dos temas, já que as visões podem ser diferenciadas a partir da vivência coletiva e de acesso aos bens públicos concernentes a cada região.

Na região metropolitana, dos dez excertos analisados sobre o assunto inclusão, 50 % diziam respeito à inclusão de pessoas com deficiência, mesmo após o desenvolvimento do conteúdo de todo

o módulo. Os demais, vinculavam-se às ideias de direitos humanos, processo de socialização, problema disciplinar, e apenas dois excertos traziam reflexões mais aprofundadas, concordando com a ideia de que a escola, hoje, é excludente, como no exemplo a seguir:

concluimos que a inclusão é parcialmente entendida pelos gestores e que é fundamental a capacitação tangente à compreensão e reconhecimento da pobreza em determinados territórios e comunidades de modo que instigue a refletir sobre o papel da escola para as camadas populares (*cursista do polo de Vila Velha*).

No caso da região norte, apenas três cursistas traziam a ideia de inclusão social, o que corresponde a 16 % da amostra da região. Dois deles traziam uma concepção pedagógica ao abordarem a inclusão, englobando aspectos de relações estabelecidas, como a necessidade de respeito mútuo enquanto elemento constitutivo do processo inclusivo e a constatação de que a escola é excludente:

Esses sujeitos percebem que a Escola muitas vezes promove a exclusão, uma educação distante da realidade dos alunos, que os desmotiva, ressalta o desempenho insatisfatório, estimulando ainda mais a reprovação e a evasão (*cursista do polo de Colatina*).

Outros quinze excertos vinculavam a ideia de inclusão à perspectiva da educação especial:

Foi observado que EMEF atende também alunos com necessidades educacionais especiais (PNEE), aluno DI (deficiência intelectual) e DM (deficiências múltiplas). O que traz a falta de acessibilidade destes adolescentes (*cursista do polo de Linhares*).

Na região sul, todas as vinculações realizadas com o termo inclusão fizeram alusão à educação especial. Ou seja, os

excluídos são os alunos e as alunas com deficiências<sup>3</sup>. Os demais, talvez, sejam considerados todos e todas como incluídos. Apenas um dos excertos se refere ao acompanhamento dos alunos beneficiários do PBF, mas, no caso, também com deficiências diversas, pois a instituição analisada foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Aqui se considera, portanto, uma dupla inclusão.

Na região metropolitana, doze excertos se associaram à perspectiva da inclusão a partir do enfoque sobre a abordagem dos direitos humanos. Houve a constatação: da negação do direito por parte dos profissionais; da inclusão com alunos em situação de risco, no caso, em medidas socioeducativas; e do vínculo entre inclusão e desenvolvimento de projetos. Em dois excertos havia uma visão diferenciada, de que a escola/sistema considera as questões dos direitos humanos, trabalhando efetivamente com elas:

A Declaração de Direitos Humanos, em sua essência, é levada muito a sério em todas as escolas mantidas pelo Estado. Os documentos de orientação da Sedu levam em consideração esses pilares, assim como também outras questões que vislumbram possibilitar ao sujeito em formação um espaço educativo significativo, motivador e acima de tudo emancipatório. Isso se reflete nos projetos realizados pela escola por meio das duas mostras culturais que são realizadas no decorrer do ano e na semana tecnológica, e também nos demais eventos realizados com organização

---

3. “A escola contempla a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, sabemos que diante de nossa realidade a inclusão depara-se com dificuldades operacionais e práticas, entre elas a grande preocupação que os professores das classes regulares não sabem como trabalhar com essas diferenças individuais desses alunos, já que não basta a integração e socialização, mas também a aprendizagem efetiva e significativa” (*cursista do polo de Alegre*).

agilizada pelos professores e alunos, exemplo disso é o Dia do Estudante, nomeação de homenagem aos alunos destaques, Dia das Crianças, dias das relações étnico-raciais e demais momentos que vão se configurando como importantes e passíveis de serem lembrados com algum momento memorável (*cursista do polo de Vila Velha*).

Desse modo, ou a complexidade do assunto não foi entendida, ou houve uma visão romantizada dos processos educacionais no contexto brasileiro. Os mesmos posicionamentos apareceram também em excertos de cursistas da região norte:

Não percebi na análise que faço do entorno da escola (e muito menos dentro da mesma) nenhuma violação no que diz respeito à questão de direitos humanos (*cursista do polo de São Mateus*).

Em relação à região sul, apenas dois excertos se referiram à temática inclusão. No primeiro, houve a identificação da necessidade de uma inclusão via igualdade de oportunidade e, no segundo, a vinculação de assistência à garantia do direito:

Educação, saúde e trabalho são direitos universais garantidos pela Declaração dos Direitos Humanos, entretanto, muito mais do que garantir direitos, é necessário que se garanta igual oportunidade a todos os indivíduos na sociedade e principalmente na escola, que deveria ser igual para todos, porém quando estamos observando o cotidiano das mesmas não percebemos isso (*cursista do polo de Alegre*).

Nesta escola há parcerias com o conselho tutelar, Cras, Núcleo de Atendimento Educacional Especializado, posto de saúde para ajudar a orientar e assegurar os direitos dos alunos e assistir as famílias que apresentam necessidade (*cursista do polo de Alegre*).

As conexões tecidas nos excertos sobre “inclusão” e “direitos humanos” merecem destaque, para além dos elementos já comentados, principalmente no que diz respeito às perspectivas de atuação apresentadas. Foi possível identificar, basicamente, dois grupos de ideias quanto à responsabilização do processo de inclusão: o que atribui a questões externas o processo inclusivo e o que considera questões do próprio âmbito escolar. Dos 52 excertos analisados sobre esses temas, oito vincularam a ideia de inclusão a algum tipo de intersectorialidade, mesmo constatando sua inexistência, e treze à ação da escola. Os demais excertos, correspondentes a 60 % da amostra, apenas exprimem situações existentes.

A forma como a ideia de inclusão aparece nos textos dos cursistas, após o desenvolvimento de uma gama de temáticas que mostram a complexidade e as multivariáveis vinculadas à pobreza, à exclusão e à inclusão social, vinculou-se com as estratégias para realizá-la. Dois aspectos se configuram como centrais na análise do assunto, já que são recorrentes tanto nas falas quanto em políticas públicas, como o PBF. O primeiro é a intersectorialidade. O segundo é a vinculação da inclusão a processos pedagógicos. A abordagem desses dois aspectos, não excludentes, mostra a dimensão de intervenção que os cursistas alcançaram após a realização do curso e a discussão das temáticas.

### **Garantir direitos, superar limites: intersectorialidade**

A ideia de intersectorialidade vem ao encontro de um processo de descentralização de ações, fortalecido nos anos de 1980, sob a lógica de tornar as ações mais transparentes e pôr o poder público em contato com a população de modo mais horizontal, aproximado. Junqueira (1998) reconhece que o processo de descentralização de ações induziu mudanças significativas nos setores sociais. Considera, contudo, que cada política acabou sendo tratada isoladamente — o que demandou um novo olhar sobre as políticas públicas, pois

a questão é complexa, não dependendo apenas da intervenção de uma das políticas sociais, mas da sua inter-relação. É nesse sentido que o conceito de intersetorialidade surge como uma possibilidade de solução integrada dos problemas do cidadão, considerado-o na sua totalidade (JUNQUEIRA, 1998, p. 12).

É com esse pressuposto que surgiram e surgem programas sociais. Em 2004, o PBF fez uma opção explícita pela intersetorialidade, já que ela foi

priorizada desde o início [...]. Ela era um pressuposto no objetivo de alavancar o desenvolvimento humano e enfrentar os déficits de acesso das populações mais pobres aos direitos sociais nos campos da educação, da saúde e da assistência social (CAMPELLO, 2013, p. 20).

Segundo Tereza Campello, a perspectiva da intersetorialidade envolveu uma gama de ações para que fosse concretizada, desde a unificação dos programas setoriais de transferência de renda então existentes até a consolidação do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) como base de dados e de gestão do Bolsa Família. Além disso, fazia-se mister a integração das políticas de educação, de saúde e de assistência social e o acompanhamento das condicionalidades.

Essa integração foi possível pelo Cadastro Único no que tange às condicionalidades. No entanto, outros serviços e programas foram sendo “acoplados” ao Programa Bolsa Família, tornando-o uma referência na integralização e no acompanhamento de ações. O último deles foi o Programa Criança Feliz, que enfatizava o acompanhamento das famílias com crianças de até seis anos de idade, no intuito de observar outras variáveis que não apenas aquelas apontadas pelo Programa Bolsa Família em forma de condicionalidades.

Por meio de visitas domiciliares às famílias participantes do Programa Bolsa Família, as equipes do “Criança Feliz” farão o

acompanhamento e darão orientações importantes para fortalecer os vínculos familiares e comunitários e estimular o desenvolvimento infantil. Os visitantes serão capacitados em diversas áreas de conhecimento, como saúde, educação, serviço social, direitos humanos, cultura etc. A troca com as famílias será rica e constante (BRASIL, 2020b).

Esse programa que serviu de exemplo, a despeito de críticas, corrobora a tendência de articulação de políticas e setores. Há, portanto, certo consenso de que é preciso trabalhar integradamente para que ações e políticas obtenham sucesso. Diante disso, é fundamental compreender como os cursistas trabalharam a ideia de intersetorialidade no desenvolvimento e na concretização de ações no âmbito escolar para a garantia de direitos dos beneficiários do PBF.

Os cursistas da região metropolitana trouxeram variadas perspectivas, com diferentes enfoques e perspectivas acerca da estratégia de intersetorialidade. Houve vinculação entre: a escola e a ideia de parceria; uma relação de contato e uma boa relação interpessoal na participação de atividades e projetos; o Cras e sua atuação enquanto instância gerencial do processo intersetorial; entre outras.

A necessidade da integração, sociedade e escola, nos impõe a preocupação de fazer do ambiente educacional a parte integrante e necessária da educação moderna e participativa. Abrir a escola com projetos esportivos e culturais abrangendo alunos, professores e comunidade determina o passo gigantesco em busca dos saberes educacionais futuros, pois encontram uma boa relação entre as partes, a valorização humana e a compreensão da importância educacional. E utiliza o espaço existente e disponível para uma estreita relação entre inteligência e afetividade (*cursista do polo de Vila Velha*).

Não há interação entre a comunidade local (municípios e comerciantes) visto o preconceito já embutido sobre as pessoas em

situação de rua, tidas como vagabundas ou criminosas. Entretanto há o trabalho em rede do território, a saber, Unidade de Saúde St. Antonio, Pronto Atendimento de São Pedro, Cras e Creas do território, Consultório na Rua (CnR) e Abordagem de Rua (Seas – Serviço Especializado de Abordagem Social), promovendo assim, ainda que minimamente, a inserção do público nesses serviços e na interação com a comunidade (*cursista do polo de Vila Velha*).

Houve, portanto, muitas perspectivas de intersectorialidade, direta ou indiretamente vinculadas nos textos dos cursistas. Contudo, em nenhuma delas se identificou a intersectorialidade como um processo de responsabilização conjunta de vários setores; apenas como situações de parcerias (realização de atividades pontuais, ações pontuais) e apoio aos problemas mais crônicos (boa relação, respostas rápidas às demandas “problemáticas”).

Os excertos da região norte não se diferenciaram dos da metropolitana e, devido à amostra reduzida, não trouxeram tanta variedade de entendimento do tema. A exceção está na criticidade encontrada em excertos do polo de Linhares, ao serem identificadas fragmentações no atendimento de um todo que é a família e a ausência de intersectorialidade enquanto proposta.

Em conversa com a diretora da escola tive a confirmação que este contato sistematizado e amplo não acontece. De acordo com a profissional isso não acontece porque não há necessidade, mas não concordo com essa afirmação, pois as mesmas pessoas atendidas pela escola pertencem a famílias que também são atendidas no posto de saúde, no Cras Interlagos, têm familiares atendidos no Ceim, podem ter membros familiares sendo atendidos no Creas, ou seja, as famílias circulam pelos diversos serviços e programas, ofertados pela rede pública e privada, onde são atendidas de forma fragmentada e abstratamente. Um atendimento

que pode gerar transformação e superação da pobreza e das dificuldades é aquele atendimento mais amplo, onde as equipes dos diversos serviços e programas se unem em uma rede de serviços para trabalhar a família em seus diversos aspectos, respeitando suas especificidades e semelhanças. Enquanto profissional do Cras tivemos, por várias vezes, a iniciativa de montar esta rede, contudo não foi à frente e as famílias continuam sendo atendidas de forma fragmentada (*cursista do polo de Linhares*).

Os demais trouxeram a questão com ênfase na parceria e no atendimento às demandas dos problemas que surgem sem previsão.

Sua localidade também dificulta na participação de instituições que podem colaborar ativamente em atividades dentro e fora da escola, como o Cras e o Creas. O contato só é feito quando há necessidade de alguma das partes, e dá para perceber que mais por estar dentro das atividades obrigatórias do que para de fato promover algo que possa vir a proporcionar espaços maiores de escuta e discussão (*cursista do polo de Linhares*).

Os excertos da região sul corroboraram a perspectiva de inter-setorialidade como acesso a serviços. Houve apenas uma crítica, no polo de Piúma, ao pontuar a proximidade dos serviços diversos, em relação à inexistência de responsabilidades institucionais.

Mesmo existindo esta proximidade física entre a unidade de saúde e a creche, não existem ações ou atividades ou projetos de integração que permitam vínculos para além dos “muros” e “obrigações” institucionais (*cursista do polo de Piúma*).

Em suma, foram desenvolvidas variadas ideias de inter-setorialidade nas atividades dos cursistas, o que mostra que o PBF não se faz tão explícito quanto a visão sobre o tema, ou então que o tema é

mais abrangente do que a perspectiva apresentada pelo PBF. De qualquer forma, partiu-se de uma análise exterior aos processos pedagógicos. Talvez a escola (e seus agentes) se veja como impotente frente a questões que são sociais e/ou não entenda as influências dos processos sociais entre seus muros e, especificamente, na sala de aula.

### **Aspectos pedagógicos: ações de mudança**

Em relação aos aspectos pedagógicos, mapeou-se a existência de uma perspectiva interna às ações escolares. Esta perspectiva pretendeu verificar como os agentes e escolas se observam no processo de inclusão.

Os quinze excertos da região metropolitana apresentaram, basicamente, três entendimentos sobre as ações da escola que promovem mudança: a realização de atividades/projetos pontuais; o diálogo com a família; e a realização de parcerias para a ampliação do horizonte e das oportunidades educacionais dos estudantes. Configurou-se então uma reflexão sobre a ideia de atividades e projetos como pressuposto ou possibilidade de mudança, referida em oito excertos, como aparece a seguir:

Existem na escola alguns projetos que funcionam para proporcionar aos alunos melhores condições no processo de aprendizado. O projeto Bandas e Corais nas escolas, realizado pela Sedu com parceria da Fames, oportuniza aos alunos o contato com a linguagem da música por meio de aulas de canto coral e musicalização. O projeto Trilha de Novos Valores com parceria da Vale tem ajudado os alunos acerca do comportamento e relacionamento com o próximo. Recentemente uma empresa belga lançou um projeto para combater o desperdício de comida e ofereceu prêmios para os alunos destaques com melhor desenho e melhor redação sobre o tema. Terminou com uma grande festa e a distribuição dos prêmios (duas bicicletas, dois tablets e uma cesta de doces com jogo educativo). Podemos perceber que o relacionamento da escola com outras instituições tem ocorrido frequentemente.

Questionamo-nos se estes projetos referenciados são pontuais ou integram a proposta político-pedagógica da escola, porém não foi possível mapear a resposta.

Na região norte, a ênfase dos posicionamentos recaiu também sobre as atividades e projetos desenvolvidos. Mas, ao contrário da região anterior, foi possível realizar o mapeamento de uma quantidade significativa de atividades distintas e concomitantes que são desenvolvidas nas e pelas escolas. Além disso, houve uma preocupação maior com a participação da família e o apontamento da perspectiva do diálogo como eixo.

Adotamos a prática da “Roda de Conversa com os Alunos” como alternativa pedagógica para conhecer suas angústias, necessidades, sonhos e sugestões, dessa forma, ao conhecê-lo e ouvi-lo melhor estabelecemos um novo vínculo, pautado no respeito, admiração e confiança. Identificamos seus posicionamentos durante todo o ano letivo e principalmente ao final de cada trimestre na avaliação institucional com o objetivo de assegurar a permanência na escola com sucesso (*cursista do polo de Nova Venécia*).

A região sul, seguindo a mesma tendência vista quanto a outros temas já desenvolvidos, apresentou uma quantidade menor de reflexões. Os dois únicos excertos mapeados sobre as ações da escola promotoras de mudança discorreram sobre a realização de atividades. O primeiro, tratou de ações pontuais. O segundo, de perspectivas de ações:

[...] criação de espaços onde possam ser desenvolvidas atividades extracurriculares como, por exemplo: aulas (de música, pintura), projetos esportivos (futebol, vôlei) áreas de lazer (rampas de skate, quadra de basquete), e outros (*cursista do polo de Afonso Cláudio*).

Esse conjunto sugere a indagação de se a existência de projetos distintos garante uma mudança na condição do sujeito, pois, ao

que tudo indica segundo os relatos, independentemente da perspectiva de atuação, as ações tendem a garantir a mudança, ou seja, a emancipação dos sujeitos.

Todos os excertos — 24 no total — abordam alguma dimensão em relação à “emancipação”, associando-a às demais já discutidas de várias maneiras. Houve entendimentos diversos sobre o assunto: emancipar por meio de projetos/atividades, pela via da intersectorialidade e vínculo com a comunidade, pela via do diálogo, do pertencimento e da autoestima e por uma abordagem pedagógica, mas apenas um excerto trouxe uma dimensão considerada mais integral de emancipação:

Uma educação emancipatória requer um equilíbrio entre os aspectos cognitivos, sociais e políticos respeitando o que os alunos sabem e o que precisam aprender para melhorar sua condição de vida. Neste sentido, a prática escolar deveria utilizar os diferentes espaços/tempos e dialogar com as demais instituições para fortalecer essas relações (*cursista do polo de Vila Velha*).

Infere-se, com este quadro, que não se considerou em nenhum momento o que os cursistas compreendiam sobre o conceito de emancipação e, portanto, a variedade de considerações se deveu ao entendimento distinto deles sobre o assunto.

Apesar disso, houve nos poucos excertos da região norte uma tentativa de conceitualizar emancipação, a partir da referência dos estudos de Paulo Freire, quando se discorreu sobre a educação bancária, o que não se mapeou nos excertos da região metropolitana.

A educação emancipadora é o oposto da educação bancária, uma educação voltada para a fabricação de mão de obra para satisfazer as necessidades do mercado, embora não leve em consideração os alunos que pretendem seguir carreira acadêmica (*cursista do polo de Colatina*).

Não houve nos excertos dos polos da região sul vinculação entre a emancipação e o desenvolvimento de atividades, ao contrário do que ocorreu nos demais polos. Estabeleceram-se, contudo, pressupostos entre uma ideia de emancipação e a função da escola neste processo:

Atividades que a escola desenvolve para emancipar os alunos que frequentam os espaços seus de direito, não consegui perceber estas ações enquanto observava as atividades escolares desenvolvidas nos espaços de estudos. Porque nesta instituição as atividades são apenas de aquisição de conhecimento, domínio daquilo que os professores transmitem como modelo que deve ser seguido pelos alunos. Dentro do espaço só percebi atividades que tentam trabalhar nas crianças aquilo que é considerado ideal pelos organizadores dos currículos escolares (*cursistas do polo de Afonso Cláudio*).

Não foi encontrado nenhum excerto que fizesse uma reflexão aprofundada sobre o processo de emancipação ou como a escola atua ou pode atuar neste sentido. Tal conceito, desenvolvido no decorrer do curso EPDS/Ufes, trouxe reflexões sobre a emancipação, em que ela é compreendida, em síntese, como um processo de desnaturalização do *status quo*, o qual naturaliza as desigualdades sociais.

### **Considerações finais**

As reflexões e dados apresentados dimensionam o conceito de inclusão social que os agentes do PBF elaboraram no decorrer do processo de estudo. A primeira consideração refere-se à pouca associação entre a ideia de inclusão e a de desigualdade social. Os cursistas de modo geral associaram a palavra inclusão à perspectiva da inclusão de pessoas com alguma necessidade especial de atendimento. Dada a tamanha importância assumida pela escola e pelos cursos de pedagogia em prol da temática, certa associação era esperada. Contudo, após desenvolvimento de toda a temática do curso, a pouca associação entre as

ideais de inclusão e igualdade/desigualdade social evidencia uma fragilidade quanto ao desenvolvimento do assunto. A inclusão deveria ter sido mais fortemente associada a todas e todos que, por alguma razão social, econômica, cultural, física inclusive, estão à margem de um processo educativo emancipador, e não apenas a sujeitos com alguma deficiência ou potencialidade fora dos padrões considerados como normais.

Entre os cursistas havia tanto gestores do PBF quanto profissionais que atuam na escola ou para a escola, o que justifica a existência de duas perspectivas de análise sobre o tema da inclusão: os que apontam para o exterior da escola e os que apontam para o interior dela.

A primeira perspectiva é a da intersetorialidade, visando ao acesso a serviços. Não houve a identificação da intersetorialidade como um processo de responsabilização conjunta de vários setores com um mesmo objetivo; apenas foram apontadas as parcerias (realização de atividades e ações pontuais) e o apoio aos problemas mais crônicos (boa relação, respostas rápidas às demandas “problemáticas”). Apenas dois cursistas pontuaram a inexistência de responsabilidades institucionais, na compreensão de que a intersetorialidade deve se caracterizar como ação de Estado e congrega organicamente as várias áreas de prestação de serviço e de atenção aos cidadãos incluídos parcialmente ou incluídos em algumas situações e excluídos em outras. Ou seja, os cursistas atribuíram à intersetorialidade as possibilidades de inclusão, sem, contudo, definir ou refletir de maneira mais aprofundada o que constitui a intersetorialidade, ao que tudo indica. Ou então consideraram que se faz necessário apenas o suporte de outros setores sociais, como prestadores de serviço, para que a inclusão se efetive. Não foi possível, pelos dados, aprimorar essa discussão.

Na segunda perspectiva, que trata das “atividades que promovem a mudança na condição do sujeito”, ficou evidente a ideia de que as atividades e os projetos pressupõem ou possibilitam a mudança. Segundo os relatos, independentemente da perspectiva de atuação, as ações tendem a garantir a mudança, ou seja, a emancipação dos sujeitos, mas,

quando se analisou o tema da “emancipação”, constatou-se que não se trabalhou o que os cursistas compreendem como emancipação.

Todos estes dados e todas estas reflexões indicam a necessidade de continuidade de pesquisas desta natureza e, especificamente, da pesquisa proposta no contexto do curso EPDS/Ufes, a fim de acompanhar o desenvolvimento dos profissionais e identificar como as alunas e os alunos beneficiários do PBF são considerados pelos ex-cursistas no cotidiano e nas relações; se o curso não possibilitou integralmente um aprimoramento do olhar e do sentir o outro, o trabalho há que continuar, na insistência e persistência de quem respeita e interage com populações que vivem tantos processos concomitantes de exclusão social — e pessoal.

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade.*

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade* (1967)

## Referências

ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

ALVINO-BORBA, A.; MATA-LIMA, H. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. **Serviço Social & Sociedade**, n. 106, p. 219-240, 2011.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Ações e Programas**: Bolsa Família: o que é. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia/o-que-e>. Acesso em: 9 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Criança Feliz**: conheça o programa. Brasília, 2020b. Disponível em: <http://mds.gov.br/crianca-feliz/entenda-o-programa>. Acesso em: 9 nov. 2020.

CAMPELLO, T. Uma década derrubando mitos e superando expectativas. *In*: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. **Programa Bolsa Família**: uma década de inclusão e cidadania. Brasília: Ipea, 2013. p. 15-24.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010.

DUTRA, Í. Debate sobre a plataforma digital Busca Ativa Escolar, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. **Ata da Audiência Pública**. Brasília, 2017.

GARCIA, A. V.; YANNOULAS, S. C. Educação, pobreza e desigualdade social. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017.

JUNQUEIRA, L. A. P. Descentralização e intersetorialidade: a construção de um modelo de gestão municipal. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 11-22, mar./abr. 1998.

LOPES, J. R. “Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 13-24, 2006.

MARGULIS, M. La juventud es más que una palabra. *In*: MARGULIS, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 13-31.

MENDONÇA, E. F. **Pobreza, direitos humanos, justiça e educação**. Módulo II do curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Ministério da Educação. Brasília: EPDS: Secadi, 2016.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

PASTOUREAU, M. Os emblemas da juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval. *In*: LEVI, G; SCHIMITT, J.-C. (org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1, p. 245-263.

SPOSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. *In*: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71 p. 211-232, 2000.

## *Sobre os autores*

### **Alexandro Braga Vieira**

Na Universidade Federal do Espírito Santo, é professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores/Centro de Ciências Agrárias e Engenharias, supervisor do curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social, coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação/Centro de Educação, e membro do grupo de pesquisa Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Escolar.

*E-mail: allexbraga@hotmail.com*

### **Andreia Leite Kuyumjian**

É mestre em Educação e graduada em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar e em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Integra o grupo de pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais, CNPq/Ufes. Atuou como coordenadora pedagógica em cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de ensino à distância.

*E-mail: andreia.rk@gmail.com*

### **Bruna dos Santos Sena**

É graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo e aluna de iniciação científica no projeto de pesquisa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, com o tema “O Programa Bolsa Família no município de Vitória”.

*E-mail: brunasena203@gmail.com*

### **Caroline Falco Fernandes Valpassos**

Realizou pós-doutorado em Política Social na Universidade de Brasília (UnB), é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Formou-se em Pedagogia na Ufes, é consultora nas áreas de infância, parentalidade e educação e diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), seção Espírito Santo. Atuou na gestão pública municipal como professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e como técnica de planejamento da Prefeitura Municipal de Vitória. Foi gerente de informação e avaliação educacional na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo.

*E-mail: cacauvalpassos@gmail.com*

### **Dulcinéa Campos Silva**

Fez graduação em Pedagogia e é mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Na Ufes, é professora do Centro de Educação e do curso de licenciatura em Educação do Campo no *campus* Goiabeiras, membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes), do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação do Campo (Gepeces). É membro ainda do Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo (Comeces).

*E-mail: dulcampos@gmail.com*

### **Itamar Mendes da Silva**

Professor associado do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando na graduação e na pós-graduação. Coordena o grupo de estudos e pesquisas Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional (Getae), compõe o Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes) e o Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF).

*E-mail: itamar.mendes@ufes.br*

### **Lohana Reblin de Oliveira**

É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Realizou estudos nas áreas de educação, pobreza, desigualdade social, fracasso escolar e medicalização. Atualmente é professora em um centro de educação infantil, localizado em Vila Velha (ES).

*E-mail: lohana\_reblin@hotmail.com*

### **Mariangela Lima de Almeida**

Na Universidade Federal do Espírito Santo, é professora adjunta do Centro de Educação (CE) e docente nos Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação/CE e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores/Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS).

*E-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com*

### **Marlene de Fátima Cararo**

Na Universidade Federal do Espírito Santo, é professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade, coordenadora do curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, membro do grupo de Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional (Getae) e do grupo de pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais (Centro de Educação).

*E-mail: mfcararo@hotmail.com*

### **Nina Soares Rocha**


É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Foi bolsista de iniciação científica do curso de pós-graduação *latu sensu* Educação Pobreza e Desigualdade Social entre setembro de 2016 e julho de 2017. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF). Atua como professora regente do Centro Municipal de Educação Infantil Nilda Vanette pela Prefeitura Municipal da Serra.

*E-mail: ninarocha1612@hotmail.com*

### **Renata Duarte Simões**

Na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), é professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, coordenadora adjunta do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. É membro do grupo de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (Niephe/USP), do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior (Grephe/UFS) e dos grupos de pesquisa Direitas, História e Memória (DHM) e História das Direitas e do Autoritarismo.

*E-mail: renasimoes@hotmail.com*



O livro *Educação e pobreza: políticas e práticas* é resultado de uma pesquisa comprometida com o avanço do debate acerca do processo político que envolve a pobreza em suas relações com a educação. A exclusão social, a hierarquia de classes, a estratificação e as discriminações étnico-racial e de gênero são endêmicas nos espaços escolares e têm produzido o fracasso escolar, da instituição escola e de todos os sujeitos envolvidos: estudantes, professores, famílias, Estado e sociedade. Neste livro, a problematização de tais questões convida o leitor a refletir sobre as relações que, em vez de produzirem cidadania, reproduzem desigualdades no âmbito da escola e do currículo. Por fim, o livro destaca o papel do Estado como garantidor dos direitos de cidadania previstos na Constituição de 1988, especialmente àqueles que vivem na pobreza e na extrema pobreza.

Como autores, além dos próprios organizadores, participaram Alexandre Braga Vieira, Andreia Kuyumjian, Bruna dos Santos Sena, Lohana Reblin de Oliveira, Mariangela Lima de Almeida, Marlene de Fátima Cararo, Nina Soares Rocha e Renata Duarte Simões.