UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

HADASSA DA COSTA SANTIAGO BREMENKAMP SPERANDIO

EDUCAÇÃO E POBREZA: DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL

VITÓRIA
2019

HADASSA DA COSTA SANTIAGO BREMENKAMP SPERANDIO

EDUCAÇÃO E POBREZA: DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Renata Duarte Simões.

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S749e

Sperandio, Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp, 1993-
Educação e pobreza : diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental / Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp Sperandio. - 2019.
283 f. : il.

Orientadora: Renata Duarte Simões.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Pobreza. 3. Prática Pedagógica. 4. Currículo. I. Simões, Renata Duarte. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título

CDU: 37

HADASSA DA COSTA SANTIAGO BREMENKAMP SPERANDIO

EDUCAÇÃO E POBREZA: DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 17 / 09 / 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Renata Duarte Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas
Unifesp
Membro externo

Profa. Dra. Marlene de Fátima Cararo
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que renova as minhas esperanças todos os dias para prosseguir.

À professora Renata que, com muita paciência, zelo, cuidado e atenção, não mediu esforços para a concretização deste trabalho, orientando cada detalhe com muito esmero e dedicação.

Ao professor Marcos Cesar de Freitas pelo aceite em participar da banca de avaliação deste trabalho e pelas relevantes contribuições realizadas na Qualificação.

Ao professor Itamar Mendes da Silva, pelas contribuições apontadas na Qualificação deste trabalho, bem como, durante minha trajetória acadêmica, e pelo aceite em participar desta banca de avaliação.

À professora Marlene de Fátima Cararo que de modo muito generoso, aceitou em participar da banca de avaliação deste trabalho, contribuindo com o debate aqui proposto, assim como, pelas experiências e aprendizados possibilitados durante o curso Epds.

Ao professor Eduardo Moscon, pelas valiosas sugestões na delimitação das ações desta pesquisa, bem como, pelos aprendizados possibilitados durante nosso percurso acadêmico na Universidade, sobretudo, sobre a nossa atuação no Lagebes.

Aos professores Ana Maria Petronetto Serpa, Alexandro Braga Vieira, João José Barbosa Sana, Rayner Raulino e Rômulo Teixeira, pois com muita gentileza contribuíram para a efetivação do curso de extensão desenvolvido por esta pesquisa.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica que apoiaram e incentivaram a proposta de formação aqui apresentada, viabilizando as ações necessárias para sua realização.

Aos profissionais da educação, sujeitos desta pesquisa, que contribuíram para os diálogos estabelecidos neste trabalho.

Aos colegas “Pirilampos” da primeira turma do PPGMPE/Ufes, pois em tempos de “escuridão”, mostram que é possível brilhar se fazendo resistência.

À Equipe de Coordenação e Organização de Inspeção Escolar/Seme, a qual faço parte, pois todos os dias tem me acolhido, incentivado e apoiado, principalmente, na fase final desta pesquisa.

À todos os amigos que, de perto ou de longe, acompanharam essa trajetória.

À minha querida família que sempre se constitui como meu alicerce e incentivo para seguir em frente, mesmos em meios aos limites que a vida nos impõe.

Ao meu querido esposo Renan, companheiro de todas as horas que, com muito amor e parceria esteve comigo, me auxiliando e incentivando durante todo o processo, compartilhando da esperança da transformação da realidade.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram e contribuem para a efetivação de uma educação de qualidade, que preze pela garantia de direitos a todos!

“No entanto a desumanização que resulta da ‘ordem’ injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2005, p. 95).

RESUMO

A pesquisa objetiva compreender a constituição histórico-social da pobreza na relação com a educação, com ênfase na prática pedagógica e no currículo, fomentando o debate em um contexto formativo de professores do município de Cariacica/ES. Entende a pobreza como um fenômeno complexo, estrutural e multifacetado, resultado de um percurso histórico que tem promovido a desqualificação social de grande parcela da sociedade em detrimento da manutenção de privilégios de uma classe dominante. Recorre a pesquisas já realizadas para observar os impactos da pobreza nos processos de aprendizagem dos alunos e a importância do Programa Bolsa Família como política social de transferência de renda às famílias que se encontram na linha da pobreza e da extrema pobreza, pensando as contribuições da condicionalidade educação para a melhoria da trajetória escolar das crianças. Destacam-se as percepções da função social da escola, quando essa contribui para a formação crítica e problematizadora da realidade, possibilitando aos sujeitos um entendimento que supere os discursos hegemônicos sobre a pobreza, que dissemina as visões moralizantes e naturalizantes dessa condição social. Recorre aos autores Arroyo (2012; 2013, 2016; 2017), Saviani (2011; 2012; 2013) e Freire (1969;1996; 2005) para fundamentar o debate sobre a produção histórica da pobreza, sobre desigualdade social, políticas públicas, sobre a função social da escola e sobre as relações dialógicas em contextos educacionais. Com uma abordagem qualitativa, basea as ações nos pressupostos apresentados pela pesquisa-ação, organizando um contexto formativo com profissionais da educação no município de Cariacica/ES, por meio do Curso de Extensão “A prática pedagógica e o currículo na discussão da pobreza no ensino fundamental”. Com caráter semipresencial, a formação promove debates sobre as temáticas relacionadas à pobreza, à desigualdade social, à educação, aos Direitos Humanos, ao Programa Bolsa Família e à condicionalidade educação, contribuindo para a reflexão sobre as possibilidades de diálogo com o currículo e com a prática pedagógica nesse contexto. O Curso, que totalizou 98 matrículas e 56 concluintes, abrangeu profissionais da educação que atuam em diversas funções e em diferentes contextos educacionais. Por meio da proposta de resgate de memórias, com a redação de um memorial, constata-se a relação próxima que esses sujeitos possuíam/possuem com a pobreza, sendo possível a problematização das concepções naturalizantes e moralizantes que tem prevalecido na sociedade sobre as pessoas que vivenciam essa condição social. Destaca-se a mudança de compreensão sobre o PBF e sobre os seus beneficiários, reconhecendo o Programa como uma política pública que assegura direitos básicos às famílias que vivenciam a pobreza e a extrema pobreza. O debate proporcionado ao longo do Curso potencializa a elaboração de Planos de Ação pelos profissionais participantes, com o objetivo de ampliar o debate sobre a pobreza na educação, buscando reduzir os impactos dessa condição nos processos de ensino e aprendizagem, visando à transformação da prática social. Com a colaboração dos sujeitos participantes desta pesquisa, conclui-se que é possível repensar o currículo e a prática pedagógica de que modo que proporcionem uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento humano e possibilite o acesso ao conhecimento histórico e crítico sobre a pobreza, objetivando a sua superação.

Palavras chaves: Educação; Pobreza; Prática pedagógica; Currículo.

ABSTRACT

The research aims to understand the historical-social constitution of poverty in relation to education, with emphasis on pedagogical practice and curriculum, fostering debate in a formative context of teachers from Cariacica/ES. It understands poverty as a complex, structural and multifaceted phenomenon, the result of a historical course that has promoted the social disqualification of a large part of society to the detriment of the privileges of a ruling class. It uses research already conducted to observe the impacts of poverty on students' learning processes and the importance of the Programa Bolsa Família as a social policy of income transfer to families that are in the poverty and extreme poverty line, considering the contributions of conditionality education for the improvement of the school trajectory of children. Noteworthy are the perceptions of the social function of the school, when it contributes to the critical and problematizing formation of reality, allowing the subjects an understanding that goes beyond the hegemonic discourses about poverty, which disseminates the moralizing and naturalizing views of this social condition. It uses authors Arroyo (2012; 2013, 2016; 2017), Saviani (2011; 2012; 2013) and Freire (1969; 1996; 2005) to ground the debate on the historical production of poverty, social inequality, public policies, on socialfunction of the school and on dialogical relations in educational contexts. With a qualitative approach, it bases actions on the assumptions presented by action research, organizing a formative context with education professionals in the municipality of Cariacica/ES, through the Extension Course “Pedagogical practice and curriculum in the discussion of poverty in teaching fundamental”. With a semi-presential character, the formation promotes debates on the themes related to poverty, social inequality, education, Human Rights, the Programa Bolsa Família and education conditionality, contributing to the reflection on the possibilities of dialogue with the curriculum and pedagogical practice in this context. The course, which totaled 98 enrollments and 56 students who finished the process, encompassed education professionals working in various functions and in different educational contexts. Through the proposal of memory retrieval, with the writing of a memorial, we can see the close relationship that these subjects had/have with poverty, being possible to problematize the naturalizing and moralizing conceptions that have prevailed in society over people who experience this social condition. We highlight the change in understanding about the PBF and its beneficiaries, recognizing the Program as a public policy that guarantees basic rights to families who experience poverty and extreme poverty. The debate provided throughout the Course enhances the preparation of Action Plans by the participating professionals, with the objective of broadening the debate on poverty in education, seeking to reduce the impacts of this condition on the teaching and learning processes, aiming at the transformation of social practice. With the collaboration of the subjects participating in this research, it is concluded that it is possible to rethink the curriculum and pedagogical practice so that they provide a quality education that promotes human development and enables access to historical and critical knowledge about poverty, aiming at its overcoming.

Keywords: Education; Poverty; Pedagogical practice; Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Caps - Centros de Atenção Psicossocial

Cras - Centro de Referência de Assistência Social

CE - Centro de Educação

CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

CF/88 - Constituição Federal de 1988

Cmei - Centro Municipal de Educação Infantil

Cras - Centro de Referência de Assistência Social

Comfor - Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica

DLCE - Departamento de Linguagens, Cultura e Educação

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EETI - Educação Escolarizada em Tempo Integral

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPDS - Educação, Pobreza e Desigualdade Social

ES - Estado do Espírito Santo

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

Fida - Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola

Funabem - Fundação do Bem-Estar do Menor

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef - Fundo Nacional do Desenvolvimento do Ensino Fundamental

Fundescola - Fundo de Fortalecimento da Escola

GT - Grupo de Trabalho

Iases - Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDG-M - Índice de Gestão Descentralizada Municipal

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IJSN - Instituto Jones dos Santos Neves

Lagebes - Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONGs - Organizações Não-Governamentais

Paes - Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo

PBF - Programa Bolsa Família

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

Peti - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PIM - Primeira Infância Melhor

PMA - Programa Mundial de Alimentos das Nações Unidas

PME - Programa Mais Educação

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA - Plano Plurianual Federal

PPP - Projeto Político Pedagógico

Proex - Pró-Reitoria de Extensão

PT - Partido dos Trabalhadores

RMGV - Região Metropolitana da Grande Vitória

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SciELO - Scientific Electronic Library Online

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Seme - Secretaria Municipal de Educação

TDC - Trabalho Docente Coletivo

TDI - Trabalho Docente Individual

UAB - Universidade Aberta do Brasil

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Levantamento de trabalhos em banco de dados de referência. 28
Tabela 02 - Profissionais da educação em relação com a pobreza..... 136
Tabela 03 - Temáticas abordadas nos Planos de Ação..... 219

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Apresentação do Blog do Curso de Extensão..... 127

Figura 02 - Blog: Material de apoio / Textos complementares..... 128

Figura 03 - Blog: Slides Unidade I: Educação, Pobreza e Desigualdade Social: uma relação tensa e intensa..... 129

Figura 04 - Blog: Atividades propostas..... 129

Figura 05 - Os diferentes contextos de vida dos alunos que estão na escola..... 209

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação dos participantes da pesquisa..... 131
Gráfico 2 - Campo de atuação dos participantes da pesquisa..... 132
Gráfico 3 - Tempo de atuação dos participantes da pesquisa..... 133
Gráfico 4 - Local de atuação dos participantes da pesquisa..... 133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1. O DEBATE SOBRE POBREZA, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL: DIALOGANDO COM OS AUTORES 27

2. A POBREZA COMO RESULTADO DAS RELAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COMO POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO E SUPERAÇÃO 85

2.1 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COMO POLÍTICA DE GARANTIA DE RENDA MÍNIMA ÀS FAMÍLIAS POBRES 103

2.2 A ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL 111

3. O PROJETO DE EXTENSÃO: A DISCUSSÃO SOBRE A POBREZA, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO 119

3.1 O BLOG “A POBREZA, O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL” COMO ESPAÇO DE DEBATE, REFLEXÕES, REFORMULAÇÕES E COMPARTILHAMENTOS 126

3.2 MEMÓRIAS SOBRE A POBREZA: NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 135

4 DIÁLOGOS SOBRE POBREZA E EDUCAÇÃO NOS ENCONTROS DA SEME DE CARIACICA/ES 152

4.1 A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE ENFRENTAMENTO DA POBREZA E DA VIOLAÇÃO DE DIREITOS 153

4.2 DIÁLOGOS SOBRE O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E A CONDICIONALIDADE EDUCAÇÃO 165

4.3 DIÁLOGOS SOBRE A POBREZA E O CURRÍCULO 180

4.4 DIÁLOGOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A POBREZA 204

4.4.1 Planos de ação: propostas de articulação da pobreza com os contextos de atuação dos cursistas 216

5 O PRODUTO EDUCACIONAL – O CURSO DE EXTENSÃO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NA DISCUSSÃO DA POBREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL 234

CONSIDERAÇÕES FINAIS **260**

REFERÊNCIAS 271

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade onde é notável a grande desigualdade social e econômica. Enquanto poucos ocupam lugares privilegiados, vivenciando relações de conforto e fartura, a maioria da população tem sofrido com as marcas que a pobreza lhes impõe. Essas marcas são infligidas aos sujeitos que têm sido vítimas da desigualdade social de forma cada vez mais bruta e desrespeitosa.

Não há o respeito aos direitos integrais do ser humano para os sujeitos empobrecidos. Os direitos à moradia, à segurança, à saúde, à alimentação, à liberdade, ao trabalho, à educação de qualidade, entre outros, têm sido negligenciados em prol de uma sociedade capitalista, que valoriza o lucro dos que já possuem a riqueza e intensifica a miséria dos que já vivenciam a pobreza.

Nesse contexto social, o que passa a ser válido é a meritocracia, afinal, o sucesso pessoal depende do esforço de cada sujeito. Assim, aqueles que não conseguem sucesso na vida, não foram suficientemente capazes de, por conta própria, superar sua condição social, ou seja, não tiveram força de vontade para sair da condição de pobreza e de humilhação em que são obrigados a viver diariamente. A pobreza é pensada, então, como pobreza de espírito, em que “[...] os(as) pobres são vistos(as) como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, [...] sendo responsabilizados(as) por sua própria condição” (ARROYO, 2016, p. 9).

Todavia, compreendemos, neste trabalho, que a pobreza não é o motivo da desigualdade social. Consideramos que ela é produto das relações desiguais que têm sido impostas no desenvolvimento histórico e social da humanidade. Nesse sentido, esse discurso meritocrático e naturalizante da pobreza precisa ser problematizado para uma compreensão ampla e crítica desse fenômeno social que não tem viabilizado a garantia dos direitos a todos os seres humanos de forma plena e igualitária. É necessário que sejam produzidos discursos que deem conta da complexidade social, no sentido de garantir a apreensão da realidade tal como ela é, livre de preconceitos e de visões moralizantes e naturalizantes, tão impregnadas no contexto social.

A educação, responsável pela disseminação dos conteúdos historicamente acumulados, não pode ser neutra nesse processo. A escola não pode ignorar a sua função social, qual seja, possibilitar a todos os sujeitos uma consciência crítica sobre a história da humanidade, bem como do seu próprio lugar nessa história.

É possível que as discussões proporcionadas pela escola permitam um olhar mais crítico e problematizador para as questões sociais, um olhar que considere a historicidade da cultura humana e dos problemas sociais com vistas a mudanças. A pobreza e a desigualdade social precisam ser encaradas como fenômenos inerentes à história da humanidade, história essa que é parte integrante dos conhecimentos pertencentes à escola.

Compreende-se que o currículo organizado nas instituições escolares pode viabilizar essa discussão quando articula os conteúdos, as práticas, as vivências e as experiências constituídas no interior do espaço escolar com a condição social dos estudantes. Além do fenômeno social da pobreza compor a história da humanidade, é direito dos alunos terem acesso ao conhecimento, reconhecendo-se como sujeitos participantes da história, o que os faz capazes de romper com as concepções naturalizantes, moralizantes e imutáveis que compõem esse fenômeno.

O professor é um importante agente nesse processo de consciência crítica das relações sociais, sendo capaz de realizar a articulação dos conteúdos lecionados com a realidade trazida pelos alunos. Afinal, os alunos da escola pública são os que têm vivenciado o resultado histórico da desigualdade social e os que carecem de um olhar cuidadoso sobre a sua história no processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento da história dos estudantes e das especificidades desses sujeitos leva à compreensão da sua condição social como uma característica importante que perpassa a aprendizagem, permitindo o direcionamento dos processos educativos de forma mais significativa. O professor, por meio de uma prática crítica e problematizadora, contribui para o diálogo e para a reflexão em torno dessa complexidade social, visando ao enfrentamento e à superação da perspectiva naturalizante que cerca a pobreza e a desigualdade social.

Todavia, é fundamental que esse sujeito, que ocupa o lugar de professor, também tenha uma formação que lhe possibilite desempenhar esse papel. Antes de

promover uma discussão crítica sobre a desigualdade social, o professor precisa compreender a complexidade que compõe as relações sociais, reconhecendo-se como sujeito dessa história e desenvolvendo ações de enfrentamento às situações por ele vivenciadas.

Por isso, a formação desse profissional responsável pelo ensino nas escolas é de extrema importância, destacando-se a necessidade do debate, ainda bastante ausente, sobre os processos de empobrecimento instituídos na sociedade como historicamente constituídos e, portanto, passíveis de mudanças. Também é possível pensar no fomento desse debate como potencializador de mudanças pedagógicas nas instituições escolares em que esse profissional atuará.

Aproximei-me do debate sobre a pobreza quando tive a oportunidade de participar de um curso de especialização com a temática Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), concebido no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), em parceria com o Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes), locado no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/Ufes).

O curso de especialização em EPDS apresentava uma temática inédita de formação no Estado do Espírito Santo (ES), visando proporcionar uma discussão mais ampla sobre a condição histórica da pobreza, em sua relação com a desigualdade social e com a educação. O referido curso foi de grande importância para a sensibilização acerca da condição social da qual muitas pessoas têm sido vítimas. Durante o curso, pude ampliar meu entendimento sobre a necessidade da luta em busca de uma sociedade mais democrática, mais justa e menos desigual, que garanta o direito a uma educação que, de fato, possibilite a compreensão da realidade tal como ela é, e que fuja dos determinantes naturalizantes da pobreza, que responsabilizam cada sujeito pela sua condição social.

Foi possível, também, expandir o meu interesse pelas questões que envolvem a aprendizagem dos alunos da escola pública, considerando as dificuldades que vêm sendo apontadas no campo educacional, principalmente, sobre a alfabetização. Atualmente, temos os três primeiros anos do ensino fundamental voltados para a

alfabetização infantil, todavia, a apropriação dos conhecimentos de leitura e escrita, de forma plena, tem sido um grande desafio a ser alcançado.

A partir dos debates produzidos no curso sobre a condição de pobreza, e dos paradigmas que puderam ser identificados a respeito dos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), dediquei-me, em trabalho de finalização do curso, à compreensão do desenvolvimento dos alunos beneficiários do PBF, no que se refere à apropriação da leitura e da escrita.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do município de Cariacica, onde foram realizadas entrevistas com três professoras de três turmas do 3º ano do ensino fundamental e com a pedagoga da referida escola. Além disso, analisamos fichas de avaliação descritivas do ano anterior, também referentes ao encerramento de três turmas de 3º ano, nas quais pudemos verificar o desempenho dos alunos beneficiários do PBF das três turmas.

O estudo realizado evidenciou a relevância de se combater os discursos e os preconceitos sobre o PBF, pois os resultados mostraram que, cada vez mais, as crianças beneficiárias do PBF estão alcançando resultados satisfatórios, se igualando ou até mesmo superando os resultados das crianças que não recebem o benefício. Assim, por meio da pesquisa realizada, foi possível concluir que o PBF tem sido um fator fundamental para o acesso, a permanência e o desenvolvimento das crianças que vivem em condição de pobreza na escola, bem como na sua apropriação de leitura e escrita.

Esse trabalho serviu de base para a construção do texto intitulado "Apropriação da leitura e escrita dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família", apresentado no Grupo de Trabalho (GT) "Alfabetização, Leitura e Escrita", da Reunião Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) Sudeste, realizada em Campinas-SP, no ano de 2018. Nele foi destacada a questão histórica e social da pobreza e da desigualdade social, bem como do direito de todos os sujeitos a uma educação de qualidade, inclusive, o direito à alfabetização de forma plena como conhecimento fundamental para a consolidação dos demais. Além disso, foi possível afirmar que, na realidade pesquisada, a maioria dos alunos pobres não está tendo dificuldades para sair do 3º ano alfabetizada. Destacamos,

assim, a importância do PBF para o alcance dessa situação, pois o Programa garante melhores condições de vida, suprindo o básico necessário para que essas crianças consigam chegar às escolas e ter um bom desempenho.

A temática em questão teve grande repercussão no GT em que foi apresentada, sendo ressaltada sua importância na discussão da alfabetização, pois é fundamental que os contextos dos sujeitos envolvidos na aprendizagem sejam considerados. Uma narrativa, em especial, contribuiu de forma relevante para o debate: uma estudante de mestrado em educação relatou sua experiência de vida como beneficiária do PBF, que a possibilitou alcançar as condições mínimas para superar a tradição familiar de trabalho na roça e prosseguir com os estudos, ingressando na graduação em Letras e dando continuidade aos estudos no mestrado.

O relato da participante ocasionou expressiva comoção entre os presentes, pois evidenciou as dificuldades enfrentadas por vários brasileiros que vivenciam situação semelhante, de condições precárias de existência, e aproximou a história de vida da participante à história dos sujeitos de minha pesquisa, destacadamente quando afirmou sentir-se como uma das alunas em situação de pobreza de meu estudo.

Assim, como ocorrido no relato da participante da Anped, esse tema tem tido significativa repercussão em diferentes instâncias nas quais é discutido, pois ao mesmo tempo em que provoca reflexões sobre a desigualdade de distribuição de renda em nossa sociedade, também sensibiliza as pessoas para as questões emocionais que afetam os sujeitos envolvidos; afinal, muitos também vivenciaram/vivenciam os resultados dessa desigualdade social.

Também no sentido de sensibilizar e promover uma reflexão crítica entre os profissionais da área da educação e do serviço social, o curso de especialização em EPDS, que originou o trabalho destacado acima, foi empreendido na Ufes com o objetivo de promover reflexões e debates sobre a condição dos sujeitos que vivem na pobreza e na extrema pobreza, inclusive profissionais da educação que atuam em escolas do ES.

É importante enfatizar que, além de participar como cursista da especialização em EPDS, também atuava na secretaria administrativa do curso, sendo possível acompanhar todo o processo de implementação e consolidação da proposta. Antes

da realização de cada módulo, havia um movimento de estudos e preparação, possibilitando o debate e a reflexão entre formadores (professores da Universidade envolvidos em pesquisas na área) e tutores. Assim, os tutores chegavam aos encontros presenciais preparados para o encaminhamento dos diálogos com os cursistas.

Ora integrando a equipe administrativa, ora participando como cursista, pude acompanhar todos os processos do curso EPDS bem de perto, desde a implementação das propostas pela Coordenação, no sentido mais amplo, até sua efetivação nos encontros realizados no polo UAB de Vitória, onde estava matriculada. Em cada encontro, vivenciei um processo de ampliação do meu entendimento sobre a pobreza, a desigualdade social e as possibilidades da inserção desse debate na escola. Isso também foi muito nítido com os colegas cursistas que, em suas falas durante os encontros, foram revelando um discurso cada vez mais sensível às minorias empobrecidas.

Em pesquisas realizadas com os cursistas, ao final do curso EPDS, revelou-se que ele influenciou, de maneira significativa e positiva, a visão que os cursistas tinham sobre a pobreza, contribuindo para que conhecessem a conjuntura política atual como cidadãos críticos, pesquisadores e conscientes de seus direitos (CARARO; SIMÕES; VIEIRA, 2017). Da mesma forma, aconteceu comigo. O referido curso foi de grande importância para a minha conscientização de que a educação precisa assumir uma postura crítica e problematizadora frente a essas questões, possibilitando aos alunos o entendimento da situação em que vivem.

Após conclusão do curso EPDS, em 2017, assumi a função de pedagoga na rede pública municipal de ensino de Cariacica e, a partir das reflexões realizadas durante a formação, pude localizar, naquela realidade, diversas questões discutidas ao longo do curso. Inicialmente, trabalhando com Educação de Jovens e Adultos (EJA), era possível observar o desgaste do corpo discente, advindo das dificuldades de conciliar a jornada de trabalho, a responsabilidade com a família e a preocupação com os filhos que ficaram em casa. Atuando com um público trabalhador que não teve condições de cursar o ensino fundamental na idade apropriada, observei que a pobreza era visível na trajetória de vida daqueles sujeitos que, mesmo diante das

situações adversas, reconheciam a educação como possibilidade de melhoria e a buscavam com muita luta.

Posteriormente, em 2018, iniciei minha atuação como pedagoga nos anos finais (6ª ao 9ª ano) do ensino fundamental na mesma escola. O público agora eram crianças e adolescentes, os filhos dos trabalhadores que não medem esforços para garantir que seus descendentes estejam na escola aprendendo o necessário para “um futuro melhor”.

Embora existam várias questões envolvidas nesse cenário de pobreza e de desigualdade social, sendo necessária a superação de inúmeros desafios postos em nossa sociedade, a educação não pode se silenciar diante desse quadro. No contexto em que atuo, observo a ausência da articulação da prática pedagógica e dos currículos com a realidade vivenciada pelos alunos e pelas suas famílias, bem como pela maioria da população brasileira.

Nesse sentido, demanda-se que a pobreza e a desigualdade social sejam objetos diretos da educação, afinal, influenciam diretamente nos processos educacionais que ocorrem nas escolas públicas, em que grande parcela dos alunos é composta pelas famílias que vivem na linha de pobreza e de extrema pobreza em nosso país, não sendo possível dissociar aluno de sua condição social. Assim, compreendemos que esse debate precisa emergir nas práticas pedagógicas e fazer-se presente nos currículos, aproximando, para uma análise mais crítica da sociedade, a realidade dos sujeitos escolares e os saberes instituídos.

Todavia, reconhecemos que esse tem sido um desafio presente no cotidiano escolar e, portanto, demanda o aprofundamento de debates e diálogos acerca dessa problemática. Nessa perspectiva, reconhecendo que a pobreza tem “impactado”[1] diretamente nos processos educativos enquanto condição social inerente à maioria dos sujeitos que compõem as escolas, apresentamos, neste trabalho, as seguintes questões norteadoras: quando e como o debate sobre a pobreza adentra as escolas de ensino fundamental no município de Cariacica/ES? Como os profissionais da educação compreendem a relação com a pobreza a que está submetida expressiva

[1] Os autores utilizados como referencial teórico nesta pesquisa empregam o termo “impacto” quando se referem à influência da pobreza nos processos educativos escolares.

parcela dos alunos? Que desafios enfrentam os profissionais da educação atuantes em contextos marcados pela pobreza e extrema pobreza? Que possibilidades a prática pedagógica e o currículo proporcionam ao conhecimento histórico e crítico sobre essa condição social, no sentido de superá-la?

Dessa forma, objetivamos compreender a constituição histórico-social da pobreza na relação com a educação, com ênfase na prática pedagógica e no currículo, fomentando o debate em um contexto formativo de professores do município de Cariacica/ES.

Para concretização deste trabalho, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar histórica e socialmente a condição de pobreza, bem como os programas de transferência de renda como alternativas para enfrentamento da desigualdade social;
- Conhecer e problematizar as concepções de pobreza instituídas socialmente e pelos profissionais da educação, assim como suas visões sobre os alunos empobrecidos e sobre o Programa Bolsa Família;
- Possibilitar uma formação aos profissionais da educação que vise à ampliação da discussão sobre a pobreza e a desigualdade social, bem como sobre sua articulação com a prática pedagógica e com o currículo;
- Identificar as possibilidades de esses profissionais prosseguirem com uma prática que amplie o debate sobre a pobreza enquanto processo historicamente constituído e possível de ser superado.

Nessa perspectiva, para alcançar os objetivos elencados, desenvolvemos um curso de extensão, cujo objetivo foi proporcionar uma ação formativa aos profissionais da educação que atuam nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Cariacica/ES sobre as questões históricas e sociais da pobreza, visando à articulação do currículo com a prática pedagógica desses profissionais.

O projeto de extensão foi desenvolvido como curso de formação, com carga horária de 80 horas, na Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Cariacica/ES, e contou com diversos profissionais de educação que enriqueceram, ainda mais, as

reflexões e os debates promovidos em cada encontro. Este projeto configurou-se como o "produto educacional"[2] de meu percurso no Mestrado Profissional.

Com base no conjunto de ideias e propostas para a concretização desta pesquisa, organizamos o trabalho em 05 capítulos. O capítulo 01, intitulado *O debate sobre pobreza e educação: dialogando com os autores*, traz uma explanação de pesquisas e estudos já realizados sobre a temática aqui apresentada. Realizamos uma busca nas bibliotecas digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos anais das reuniões nacionais da Anped para nos aproximarmos das discussões já promovidas por outros pesquisadores no que se refere à relação entre pobreza e educação, tendo como foco o currículo e a prática pedagógica. Acreditamos que esse é um momento muito importante para delimitação da produção na área e para o apontamento de novas possibilidades e necessidades de estudo.

O capítulo 02, intitulado *A pobreza como resultado das relações histórico-sociais e o Programa Bolsa Família como política para seu enfrentamento,* faz uma análise sobre a pobreza e a extrema pobreza como fenômenos históricos, produtos de uma sociedade desigual. Além disso, realizamos um debate sobre políticas públicas de transferência de renda e ressaltamos a criação do Programa Bolsa Família (PBF) como direito de garantia de renda às famílias que têm sido vítimas de um sistema social desigual e excludente, em trânsito na sociedade brasileira. Além disso, realizamos um debate conceitual sobre pobreza e a função social da escola compreendendo a sua importância na formação dos sujeitos.

No capítulo 03, *O projeto de extensão: A discussão sobre a pobreza e a prática pedagógica e o currículo*, relatamos o processo de constituição do curso de extensão que foi executado como proposta de "produto educacional" ou de "intervenção social". Foi oportunizado um curso de formação intitulado "A prática

---

[2] O **Produto Educacional** é um objeto de aprendizagem (por ex. pequeno livro, manual de atividades, sequência didática, software, jogo educativo etc.) desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, futuros professores, professores do Ensino Superior e Formadores de professores. Geralmente, o produto apresenta uma proposta de ensino ou de formação de professores que foi desenvolvida pelo mestrando e seu orientador. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwiyo5rK-4rkAhXmILkGHQtKDOYQFjABegQICxAE&url=http%3A%2F%2Fsites.uem.br%2Fprofciamb%2Forientaoes-e-procedimentos%2Fproduto-educacional%2Fat_download%2Ffile&usg=AOvVaw1wlaMYAr0gj50UAW5zm7P1>. Acesso em:17/08/2019.

pedagógica e o currículo na discussão da pobreza no ensino fundamental" aos profissionais da rede pública municipal de ensino de Cariacica/ES, com o objetivo de proporcionar uma ação formativa a esses profissionais da educação sobre as questões históricas e sociais da pobreza, visando à articulação do currículo com sua prática pedagógica. Apresentamos, também, o perfil dos profissionais da educação que estiveram conosco nesse processo, bem como os relatos sobre suas trajetórias de vida na relação com a pobreza, evidenciados por meio de memoriais e de outras atividades realizadas ao longo do curso.

No capítulo 04, *Diálogos sobre pobreza e educação nos encontros da Seme de Cariacica/ES* analisamos os conteúdos trabalhados pelos professores palestrantes nos encontros, abordando a educação como possibilidade de enfrentamento da pobreza e da violação de direitos, a compreensão sobre o Programa Bolsa Família como uma política pública que visa a garantia de direitos à população que vivencia a pobreza e extrema pobreza e, as possibilidades de articulação da educação com a discussão da pobreza e da desigualdade social, com ênfase no currículo e na prática pedagógica. Nesse momento, demos ênfase aos debates gerados em cada encontro, valorizando as narrativas dos profissionais da educação que realizaram o curso, e propusemos a análise das tarefas sugeridas como forma de avaliação. Buscamos, em uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação, ampliar o debate sobre a pobreza para, junto aos sujeitos da pesquisa, pensar possibilidades de atuação no ambiente escolar que dialogassem com os aspectos históricos e sociais da pobreza.

Por fim, no capítulo 05, *O produto educacional – O Curso de Extensão: a prática pedagógica e o currículo na discussão da pobreza no ensino fundamental,* apresentamos o Produto Educacional gerado por esta pesquisa que se configurou em uma proposta formativa. Nesse momento, expomos de modo dinâmico o desenvolvimento do curso, apresentando a realização de cada encontro, as propostas de atividades e o blog do curso, espaço virtual de diálogo acerca das discussões iniciadas nos encontros presenciais. Compreendendo a importância da conscientização dos profissionais da educação acerca desse debate, nossa intenção foi disponibilizar uma proposta de formação para os profissionais da educação com o objetivo de fomentar a discussão histórico e social sobre a pobreza, relacionando-a com o currículo e a prática pedagógica.

Consideramos que o processo de formação proposto por esta pesquisa foi fundamental para ampliar a nossa compreensão sobre as possibilidades do currículo e da prática pedagógica na discussão sobre a pobreza, que destacamos como resultado das relações sociais que têm valorizado o lucro e a concentração de renda nas mãos de uma pequena parcela da população, em detrimento de uma justiça social que possibilite condições igualitárias a todos os cidadãos.

Intencionávamos proporcionar essa discussão direcionando olhares para as práticas pedagógicas e para o currículo, evidenciando as características históricas e sociais que permeiam a temática e fomentando a consciência crítica e problematizadora frente a essas questões, assim como uma postura de luta diante do sistema vigente.

1. O DEBATE SOBRE POBREZA, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL: DIALOGANDO COM OS AUTORES

Considerando a temática que envolve a discussão da pobreza, da desigualdade social e da educação, debruçamo-nos sobre as produções publicadas nas bibliotecas digitais para acessarmos as pesquisas que têm sido produzidas na área. Objetivamos, nesse momento, uma maior aproximação com as concepções já desenvolvidas, com os referenciais teóricos apontados, bem como com os resultados já alcançados, de modo a contribuir com o debate e fomentá-lo. Essa é uma etapa relevante no desenvolvimento do processo de pesquisa, uma vez que a apropriação do que tem sido desenvolvido na área contribui, em grande medida, para o acesso à produção do conhecimento acerca da temática de interesse. Além disso, esse movimento possibilita identificar os caminhos que vêm sendo percorridos por diversos pesquisadores e as lacunas que ainda precisam ser preenchidas na compreensão das diversas facetas que compõem a temática abordada.

Nesse sentido, ao propormos identificar a relação entre a prática pedagógica e o currículo na discussão sobre a pobreza no ensino fundamental, buscamos trabalhos que caminham nessa direção, com foco no estudo da relação entre pobreza, desigualdade social e educação. Houve interesse pelos trabalhos que fazem relação direta entre pobreza e educação, assim como pelos estudos sobre o PBF, por se tratar de um programa de transferência de renda que almeja alcançar famílias que vivenciam situação de pobreza ou de extrema pobreza.

Assim, realizamos a pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes, da SciELO e na página das reuniões nacionais da Anped, na busca por estudos realizados sobre a temática em ambientes virtuais de produção acadêmica. No processo de filtragem dos trabalhos no *site* da Capes, delimitamos a pesquisa para a área de conhecimento “educação” e utilizamos os descritores "pobreza e educação" e "programa bolsa família”, localizando 44 trabalhos, entre dissertações e teses. Os mesmos descritores foram utilizados para a pesquisa na SciELO, na qual foram encontrados 16 artigos.

Delimitamos o período entre os anos de 2003 a 2018 como recorte temporal para a seleção dos trabalhos de comunicação oral apresentados nas reuniões nacionais da

Anped, considerando o referido período como marco da criação do PBF. A partir dos descritores “pobreza” e “programa bolsa família”, localizamos 16 trabalhos relacionados à temática em tela.

Após a localização dos trabalhos, realizamos uma seleção por meio da leitura e da análise dos resumos, possibilitando maior compreensão e recorte daqueles trabalhos que apresentam abordagens diretamente relacionadas ao presente estudo. Por meio dessa análise mais específica das pesquisas, foi possível chegar a um total de 14 dissertações e teses localizadas na biblioteca digital da Capes, 08 artigos publicados na SciELO e 08 artigos apresentados na Anped.

Essa análise nos permitiu organizar as temáticas já discutidas em trabalhos anteriores, a partir dos seguintes agrupamentos temáticos: análise de políticas sociais e pobreza, criação do PBF e a condicionalidade educação (11 trabalhos); rendimento, desempenho e permanência escolar (10 trabalhos); representações dos sujeitos beneficiários sobre a condicionalidade educação (05 trabalhos); contexto do PBF em Vitória, região mais próxima ao contexto pesquisado (02 trabalhos); representação dos professores sobre o PBF, seus alunos beneficiários e a condicionalidade educação (01 trabalho) e; práticas pedagógicas em regiões empobrecidas (01 trabalho). O resultado alcançado segue exposto na Tabela 1, elaborada para melhor visualização:

Tabela 01 – Levantamento de trabalhos em banco de dados de referência

Temas abordados	Dissertações Capes	Teses Capes	Artigos SciELO	Artigos Anped	Total por temática
Análise da relação entre pobreza e educação e a criação de políticas sociais	0	1	4	3	**8**
O PBF e a condicionalidade educação	2	0	3	3	**8**
Rendimento, desempenho e permanência escolar	4	0	1	1	**6**
Representações dos sujeitos beneficiários sobre a condicionalidade educação	3	0	0	1	**4**
PBF em Vitória, região mais próxima ao contexto pesquisado	1	1	0	0	**2**
Representação dos professores sobre o PBF, seus alunos beneficiários e a condicionalidade educação	1	0	0	0	**1**
Práticas pedagógicas em regiões de maior vulnerabilidade social	1	0	0	0	**1**
Total de textos por banco de dados	**12**	**2**	**8**	**8**	**30**

Fonte: Elaborada pela autora

A representatividade de trabalhos encontrados revela expressivo movimento de pesquisa sobre a pobreza enquanto produto de uma sociedade que vivencia largamente a desigualdade social, bem como a criação de políticas públicas como o PBF para atendimento à população que vive sob essa condição social. A expressividade de trabalhos segue nas análises da condicionalidade educação, vinculada ao PBF, tendo como foco o desempenho e a permanência escolar dos sujeitos beneficiários. Alguns trabalhos foram desenvolvidos visando compreender a representação que as famílias beneficiárias possuem acerca do programa, articulado com a condicionalidade educação.

O levantamento de pesquisas já realizadas também mostrou a importância da realização de mais trabalhos que abordem o olhar do professor sobre os processos que envolvem o aprendizado de seus alunos em situação de pobreza e a condicionalidade educação presente no PBF. Além disso, foi possível observar a carência de pesquisas com enfoque na prática pedagógica em situações de pobreza, pois, em ambos os casos, encontramos apenas 01 trabalho com tal problematização.

Consideramos fundamental esse debate, pois é necessário que o professor passe por um processo de conscientização das questões que perpassam a pobreza e a condição social de seus alunos para que tenha uma prática pedagógica crítica, que considere as relações históricas e sociais da desigualdade como parte do currículo, uma vez que faz parte da história humana e afeta todos os sujeitos, inclusive os envolvidos no processo educativo: professores, estudantes e toda a comunidade escolar.

Compreendemos que o esforço de pesquisas consolidadas no âmbito mais macro sobre a pobreza – em diferentes contextos e instituições sociais, as políticas públicas para o seu enfrentamento, a criação do PBF e a análise das suas condicionalidades, bem como, o estudo do desempenho escolar dos sujeitos beneficiários –, faz-se imprescindível para que estudos que abarquem outras dimensões se fortaleçam.

É nesse sentido que nos aproximamos das produções já concretizadas para trilhar um caminho que tenha como foco a prática pedagógica desse profissional responsável por conduzir o processo educativo dos sujeitos que vivenciam a pobreza em suas vidas, compreendendo que essa condição social influencia no percurso escolar das crianças que frequentam o ensino fundamental.

A partir dos trabalhos localizados na SciELO, fizemos a seleção de 8 artigos que possuem uma relação mais direta com a temática da pobreza, contribuindo para uma compreensão de como ela vem sendo discutida, possibilitando a ampliação do debate. Os textos foram produzidos por: Yannoulas, Assis e Ferreira (2012); Garcia e Hillesheim (2017); Araújo, Alves e Besarria (2013); Silva, M. (2007); Testa et al. (2013); Gonçalves, Menicucci e Amaral (2017); Pires (2013) e; Duarte, Natalia (2013).

Yannoulas, Assis e Ferreira (2012) fazem uma análise das produções acadêmicas já realizadas sobre a temática ‘educação formal e situação de pobreza” no período de 1999 a 2009. A partir da pesquisa, é possível afirmar que há uma predominância das produções na região Sudeste, não sendo localizadas, até o referido período, publicações abrangendo a temática na região Norte ou Nordeste do Brasil. Identifica-se, ainda, que os trabalhos produzidos concentram-se, com maior ênfase, nas áreas da economia, educação, serviço social e saúde.

No que tange aos referenciais teóricos, os autores utilizam as classificações da pedagogia desenvolvidas por Saviani (2005, apud YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012) para identificar duas formas de relacionar educação formal e pobreza, sendo que a primeira apresenta uma visão positiva, em que a educação é tida como um motor para a ruptura da desigualdade social, e a segunda apresenta uma visão negativa, destacando que a educação formal potencializa as desigualdades sociais inerentes à sociedade capitalista.

Para além dessas concepções, estudos mais recentes afirmam que a relação entre a educação formal e a situação de pobreza é complexa e não ocorre de forma linear. Há, também, uma renovação das concepções de educação formal e escola, onde as escolas não são pensadas como homogêneas e possuem diferentes sentidos para

diferentes populações, incentivando a busca pela ascensão social ou um passaporte para o futuro. Conforme afirma Saviani, esse é o núcleo da pedagogia da exclusão.

> Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, tornarem-se cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2008, apud YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012, p. 344).

Na análise feita pelos autores, algumas lacunas temáticas foram apontadas, dentre elas a ausência de tratamento da temática da pobreza nos projetos político-pedagógicos e a conceitualização da situação de pobreza na formação dos professores. Concordando com os autores ao consideramos esses temas de grande importância, pois

> Os alunos pobres no Brasil são a maioria: 17 milhões de beneficiários do Programa Bolsa família em um contingente de 34 milhões, e a escola não os enxerga! A complexa trama da qual se falou é ignorada, pois o foco do programa que resolveria os problemas identificados está na compensação de déficits que são atribuídos aos indivíduos e às suas famílias, nunca ao sistema escolar e muito menos ao sistema capitalista como um todo. Não há impactos significativos sobre o currículo no intuito de rever a maneira em que foi construído e a que interesses de classe atende, ou ainda visando a uma espécie de 'justiça curricular' (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012, p. 345).

Em uma perspectiva de apreciação dos documentos oficiais, Garcia e Hillesheim (2017) fazem uma análise de como a desigualdade social e educacional e a pobreza são tratadas nos instrumentos de planejamento do Estado, entre os quais destacam-se os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024) e os Planos Plurianuais Federais (PPA) no período de 2004 a 2015. Na análise desses documentos, nota-se a preocupação com a elaboração de políticas sociais de enfrentamento à pobreza, e da educação como uma das estratégias para esse fim. Todavia, "[...] o PNE 2001-2010 traz a advertência de que a 'democratização do acesso' não [pode] reduzir a qualidade da educação, tampouco permitir a formulação de uma educação pobre para pobres" (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 135).

Nesse contexto, tanto no PNE 2001-2010 como no PPA 2004-2007, é pensada, como estratégia para inclusão social e desconcentração de renda, uma política educacional que potencialize a empregabilidade dos jovens, considerando as diversas mudanças que ocorrem no mercado de trabalho. As políticas de

transferência de renda também são estratégias colocadas nos Planos para diminuir a pobreza extrema no processo de redução das desigualdades.

Destaca-se que, com o objetivo de reduzir as desigualdades nos índices de desenvolvimento educacional, criou-se, por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, aumentando o repasse dos recursos para toda a educação básica a partir de critérios objetivos que buscam atender a todas as escolas.

O PNE 2014-2024 também menciona a superação das desigualdades e a promoção da cidadania, erradicando as formas de discriminação. Porém há uma neutralidade dessa concepção quando ocorre a adoção de uma perspectiva de avaliação que valoriza a meritocracia e o ranqueamento. Os autores criticam o sistema, pois, muitas vezes, evidencia-se maior preocupação com a certificação do que com os processos educativos envolvidos na formação do cidadão, como é o caso da educação de jovens e adultos e da educação profissional. Na mesma direção, os autores destacam a tendência mercantilista que vem solapando a educação.

> Apesar de os documentos darem, de início, a impressão de que o que se configura é a proposição de estruturação de um Estado de Bem-Estar Social nos moldes da proposta socialdemocrata clássica, uma análise mais cuidadosa mostra que a diluição do papel do Estado está posta [...] Uma tendência mercantilizante não pode ser ignorada, especialmente quando se trata da educação. Concordamos com aqueles analistas que percebem nos PNEs – e, acrescentamos, seus desdobramentos nos PPAs nos períodos correspondentes – uma evidente opção pela mercantilização da educação como estratégia para ampliar a cobertura da política e reduzir as desigualdades educacionais. Sob as orientações dos organismos internacionais, a política de educação acompanhou a dinâmica do campo econômico, sendo planejada à luz dos ajustes estruturais pretendidos e das contrarreformas do Estado brasileiro (LEHER, 2003; CURY, 2005). A política de educação fica subjugada inteiramente aos interesses produtivos, de modo que as defesas de uma ‘educação para a cidadania’ não têm sustentação na realidade concreta, salvo se destinada a formar apenas ‘cidadãos-consumidores’ (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 144).

Os autores concluem que, apesar de os documentos negarem uma postura neoliberal, a lógica do mercado em que perseveram os interesses do capital é mantida. Isso ocorre porque não é possível um Estado capitalista desenvolver políticas sociais que visem ao desenvolvimento pleno da cidadania e da democracia, devido à sua própria razão de existência.

Seguindo essa discussão sobre a criação de políticas sociais instituídas para enfrentamento da pobreza no Estado capitalista, Araújo, Alves e Besarria (2013) analisaram os efeitos dos gastos sociais com saúde e educação no impacto dos indicadores sobre a pobreza e a desigualdade de renda nos Estados brasileiros, com o recorte da pesquisa entre os anos de 2004 a 2009.

De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada, os autores ressaltam que o Brasil não é um país pobre, mas sim, com “muitos pobres”, e que, com a redistribuição da aplicação dos recursos disponíveis, haveria a erradicação da pobreza e da extrema pobreza. Apesar de o crescimento econômico ser um importante fator para a redução da pobreza em um país, isso somente ocorrerá se a distribuição de renda e o acesso às riquezas ocorrerem de forma proporcional. Como tentativa de superação da extrema pobreza existente no Brasil, o PBF atua na transferência direta de renda, possibilitando a redução da pobreza, mas não reduz a desigualdade na distribuição de renda.

Em pesquisa realizada, os autores constataram que, no ano de 2004, a região com menor incidência de pessoas em situação de extrema pobreza era a Centro-Oeste, e a região como maior incidência era a Nordeste. Já em relação ao número de “pessoas pobres”, a região Sudeste possuía o maior número de pessoas nessa situação em 2004. Em 2009, pode perceber-se que o número de sujeitos empobrecidos sofreu considerável queda, mas as regiões Nordeste e Sudeste continuavam a concentrar o maior número de pessoas nessa condição, apresentando valores próximos. A região Sul foi a que apresentou menor concentração de renda entre os sujeitos. Sobre o valor repassado pelo PBF às famílias, as regiões Nordeste e Sudeste duplicaram o valor médio repassado, enquanto a região Centro-Oeste foi a que recebeu menor repasse.

No tocante aos impactos dos investimentos sociais na redução da pobreza, vale ressaltar que

> [...] percebe-se que um aumento de 1% nos gastos com educação reduz a extrema pobreza em 0,29%, bem como a elevação de 1% no valor do Programa Bolsa Família repassado às famílias impacta negativamente a extrema pobreza em 0,22% [...] Ao se considerar um aumento de 1% no valor gasto em educação, reduz-se o número de pessoas pobres em 0,22%; igualmente, um aumento no PIB de 1% impacta na redução de pessoas pobres em aproximadamente, 0,30% [...] Uma elevação nos gastos com saúde de 1% refletirá em uma diminuição de 0,07% no índice. A taxa de

> crescimento do PIB apresenta um impacto maior do que os gastos com a saúde; entretanto, seria necessário um crescimento de 10% no PIB para reduzir a desigualdade em 1,7% (ARAÚJO; ALVES; BESARRIA, 2013, p. 270-271).

Concluiu-se então que, apesar de se tratar de uma renda pequena aquela proporcionada pelo PBF, ela tem um efeito positivo na vida das pessoas, pois eleva as oportunidades de acesso à saúde e à educação. Todavia, os recursos investidos no PBF e na educação não são suficientes para garantir uma distribuição de renda mais proporcional e justa, sendo necessária a reavaliação das políticas públicas visando à redução da desigualdade social.

Para uma análise mais ampla sobre os programas de transferência de renda, Silva, M. (2007) apresenta um desenvolvimento histórico desses programas no Brasil, buscando considerar suas potencialidades e limites enquanto política de inclusão social. A autora segue a perspectiva de análise sobre a pobreza com base em sua natureza estrutural, apresentando suas dimensões histórica, econômica, social, cultural e política. Nesse trabalho, são abordados o processo de unificação dos programas de transferência de renda, a focalização e as condicionalidades.

Com início em 1991, o debate sobre os programas de transferência de renda foi iniciado pelo senador Eduardo Suplicy, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), cujo projeto de lei estabelecia um “imposto negativo”, sob a forma de renda complementar destinada às pessoas com mais de 25 anos de idade e com ingresso mensal bruto abaixo de certo limiar. Embora o projeto de lei tenha sido aprovado por unanimidade pelo Senado, nunca entrou em votação na Câmara dos Deputados e, somente mais tarde, foram implantados os diversos Programas de transferência de Renda Mínima, chegando a ser proposta e aprovada uma Renda de Cidadania incondicional para todos os brasileiros, com previsão para implantação a partir de 2005.

Posteriormente, cinco desses programas federais de transferência de renda mínima foram unificados pelo Programa Bolsa Família, instituído pela Lei nº 10.836/2004, a saber: o Programa Bolsa Escola, instituído pela Lei nº 10.219/2001; o Programa Nacional de Acesso à Alimentação - PNAA, criado pela Lei nº 10.689/2003; o Programa Bolsa Alimentação, instituído pela Medida Provisória nº 2.206-1/2001; o Programa Auxílio-Gás, instituído pelo Decreto nº 4.102/2002; e o Cadastramento

Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto nº 3.877/2001, mantendo seu público-alvo em duas categorias de famílias: as pobres e as extremamente pobres, conforme pode-se observar no Art. 12 da referida lei.

> Art. 2º Constituem benefícios financeiros do Programa, observado o disposto em regulamento:
>
> I - o benefício básico, destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de extrema pobreza;
>
> II - o benefício variável, destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de pobreza e extrema pobreza e que tenham em sua composição gestantes, nutrizes, crianças entre 0 (zero) e 12 (doze) anos ou adolescentes até 15 (quinze) anos, sendo pago até o limite de 5 (cinco) benefícios por família; (Redação dada pela Lei nº 12.512, de 2011)
>
> III - o benefício variável, vinculado ao adolescente, destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de pobreza ou extrema pobreza e que tenham em sua composição adolescentes com idade entre 16 (dezesseis) e 17 (dezessete) anos, sendo pago até o limite de 2 (dois) benefícios por família. (Redação dada pela Lei nº 11.692, de 2008)
>
> IV - o benefício para superação da extrema pobreza, no limite de um por família, destinado às unidades familiares beneficiárias do Programa Bolsa Família e que, cumulativamente: (Redação dada pela Lei nº 12.817, de 2013)
>
> a) tenham em sua composição crianças e adolescentes de 0 (zero) a 15 (quinze) anos de idade; e (Redação dada pela Lei nº 12.817, de 2013)
>
> b) apresentem soma da renda familiar mensal e dos benefícios financeiros previstos nos incisos I a III igual ou inferior a R$ 70,00 (setenta reais) per capita (Incluído pela Lei nº 12.722, de 2012) (BRASIL, 2004).

Em outras palavras, os parâmetros considerados para transferência de renda deixa de fora inúmeras famílias pobres e a pobreza passa a ser dimensionada apenas pela renda declarada.

Sobre o foco do objetivo do PBF, os critérios para elegibilidade das famílias são vistos como problemáticos, pois são considerados valores muito baixos para que a transferência ocorra. Dessa forma, o benefício visa às famílias que estão à margem da pobreza em níveis bem baixos e, além disso, o valor transferido também é um valor bastante reduzido, limitando as possibilidades de autonomização e de oportunidades.

No que se refere às condicionalidades, há problemas e desafios a serem considerados, uma vez que ferem o princípio de acesso ao trabalho e a programas sociais que garantam uma vida digna a todos os cidadãos. Além disso, os serviços básicos oferecidos pelos municípios brasileiros no campo da saúde, educação e trabalho são insuficientes para atender as necessidades das famílias beneficiárias.

A autora considera a importância de as condicionalidades serem impostas ao Estado nos níveis municipal, estadual e federal, garantindo serviços que atendam a todos com qualidade. Nesse sentido, as condicionalidades superariam imposições e obrigatoriedades, ampliando os direitos sociais e garantindo acompanhamento e orientação por parte do Estado.

Sobre as potencialidades do PBF, entende-se que o Programa contribui com a renda das famílias assistidas, entretanto nota-se que é direcionada apenas à sua subsistência, de modo a elevar a renda ou, em alguns casos, garantir acesso a uma única renda monetária. Todavia, é necessário que "[...] esses programas possam não só **distribuir**, mas sejam capazes de **redistribuir** renda entre a população brasileira, de modo a alterar o nível de concentração da riqueza socialmente produzida" (SILVA, M. 2007, p. 1437, grifos da autora).

Ainda no campo das potencialidades, a transferência monetária direta às famílias oportuniza maior liberdade para aquisição de bens e serviços que atendam às suas necessidades.

Sobre os limites, a autora ressalta o valor baixo transferido às famílias e a utilização do valor da renda como critério único para recebimento do benefício, não considerando a pobreza enquanto fenômeno complexo e multidimensional. Por fim, o trabalho conclui afirmando que há um alívio da situação de pobreza vivenciada pelas famílias que recebem o benefício do PBF, entretanto, o recurso não é suficiente para sua superação, pois as famílias continuam na linha da pobreza. O estudo também aponta que os programas que possuem maior impacto na realidade das famílias empobrecidas são aqueles que transferem um salário mínimo, como o Benefício de Prestação Continuada e o Seguro Social Rural.

Para compreensão da medida de contribuição do PBF para o enfrentamento da pobreza e garantia de autonomia aos sujeitos que recebem o benefício, Testa, Fronza, Petrini e Prates (2013) realizaram uma pesquisa por meio de entrevistas com profissionais de dois Centros de Referência de Assistência Social (Cras) e com famílias beneficiárias, aplicando a essas, também, questionários.

Os autores ressaltam que programas de transferência de renda como o PBF, constituem-se ações paliativas diante da realidade e das demandas existentes em

nossa sociedade, porém podem contribuir para o enfrentamento do círculo vicioso da pobreza, estabelecendo-se como importante recurso nessa relação. Sobre a concepção de pobreza utilizada, os autores entendem que ela pode ser vista “[...] de forma abrangente, [...] pode ser compreendida como a impossibilidade de ter ‘condições de viver dentro dos padrões socialmente estabelecidos’ em um determinado momento histórico” (STOTZ, 2005, apud TESTA, FRONZA, PETRINI, PRATES, 2013, p. 1523).

Ao tratar das diversas concepções de pobreza, ressaltam o entendimento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que a vê como fator multidimensional e relacionada às diversas formas de privação. Essa concepção é alinhada à concepção de Sen (2000, apud TESTA, FRONZA, PETRINI, PRATES, 2013) em que a pobreza é vista como privação das capacidades básicas do ser humano, sendo necessária a atuação na natureza sobre as causas da pobreza para alcançar a liberdade gerada pelas oportunidades oferecidas às pessoas. A autonomia, então, “[...] é compreendida como a capacidade de o indivíduo superar formas de privação da liberdade que o impedem de viver de acordo com seus desejos e valores” (TESTA; FRONZA; PETRINI; PRATES, 2013, p. 1520-1521).

No tocante à pesquisa realizada, os resultados apontam que 90,3% das famílias entrevistadas afirmaram melhoria, em sua situação geral, após o recebimento do PBF; 76,7% dos beneficiários reconhecem que o desenvolvimento educacional dos filhos teve uma melhora após recebimento do benefício; 67% das famílias consideraram melhorias em sua situação de saúde; e 88,3% identificaram melhorias na alimentação. No entanto, 60% das famílias pesquisadas afirmaram não terem percebido nenhuma melhora nas condições de trabalho, levando a compreensão de que o PBF não tem contribuído para superar situações de desemprego. Com relação aos profissionais entrevistados, eles consideram a educação como principal fator de atenção das famílias no cuidado com a presença para garantir a permanência no Programa.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível analisar que, embora a frequência à escola e o acompanhamento da saúde sejam ações realizadas no início de forma “obrigatória”, posteriormente, começam a ser valorizadas pelas famílias mediante os reflexos positivos que geram.

Na pesquisa, ficou evidente que as famílias beneficiárias não veem o PBF como direito, pois precisam pedir “autorização do governo”. Além disso, foi possível observar que há uma perspectiva de as famílias não precisarem mais de receber o recurso.

Por fim, os autores concluem que, apesar do PBF contribuir para autonomia das famílias, trata-se de um recurso insuficiente diante das necessidades que são colocadas. Dessa forma, reforça-se a importância do PBF, mas também da necessidade de criação de alternativas que garantam todos os direitos a essas famílias que vivem em condição de pobreza e extrema pobreza.

> A transferência de renda permite a muitas famílias beneficiárias melhorarem suas condições de vida, através de uma alimentação mais adequada, melhorias na moradia, aquisição de bens de consumo, entre outros aspectos. Porém, apenas a transferência de renda não basta para a realização de uma mudança efetiva nas condições e no modo de vida das famílias que dela necessitam (TESTA; FRONZA; PETRINI; PRATES, 2013, p. 1538).

Sobre a questão do rendimento dos alunos beneficiários do PBF, Gonçalves, Menicucci e Amaral (2017) contribuem para o debate ao realizarem uma pesquisa com enfoque nas consequências da condicionalidade educação para o resultado na escola, com atenção na problemática da distorção idade-série.

Para os autores, quando é instituída uma política pública em que se criam condicionalidades para o recebimento do benefício monetário,

> [...] ocorre um deslocamento do objetivo da redução da pobreza no curto prazo para o aumento do capital humano no longo prazo e para o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza, ou seja, os filhos dos beneficiários terão chance maior de estarem alocados em trabalhos e áreas com melhor remuneração do que a de seus pais, pois terão maior capital humano (VILLATORO, 2010 apud GONÇALVES; MENICUCCI; AMARAL, 2017, p. 773).

Nesse sentido, a pesquisa revela que há menor chance de distorção idade-série em idades mais jovens. Sobre os dados das famílias participantes do estudo, concluiu-se que 43% dos domicílios eram chefiados pela mãe, sendo que a maioria (74,92%) é negra. Houve a prevalência de mães sem escolaridade ou com o ensino fundamental incompleto, como também de beneficiárias na faixa etária entre 25 e 49 anos de idade. Além disso, outra situação recorrente, evidenciada no momento das entrevistas, foi a questão do desemprego relatada pela maioria das mães.

Sobre a distorção idade-série, há maior probabilidade de ocorrência nas regiões Norte e Nordeste do Brasil e, também, nos lares em que a família é chefiada pela mulher, bem como quando há menor escolaridade da mãe, chefe do lar. Os fatores como faixa etária da mãe e diferença de distorção idade-série entre meninos e meninas também foram considerados. No que tange à relação entre ser beneficiário e as chances de distorção, os autores verificaram que

> [...] estimou-se apenas uma direção para o coeficiente do PBF: redução das chances de as crianças estarem em situação de distorção idade-série, independentemente da situação censitária e do limite de renda [...]. As crianças entre 7 e 10 anos de famílias declaradas como beneficiárias do programa apresentaram menores chances de estarem frequentando a escola fora da idade adequada quando comparadas ao grupo de referência [...]. No caso da zona urbana, para os modelos cujo limite de rendimento domiciliar per capita era R$ 70,00, a associação também foi negativa até os 11 anos de idade, sendo que, acima dessa idade, não foi constatada diferença entre crianças beneficiárias e não beneficiárias. Por outro lado, observou-se um ponto de inflexão claro em uma das idades analisadas no limite de renda de R$ 140,00. Aos 14 anos de idade, as crianças beneficiárias tiveram maiores chances de estarem em situação de distorção idade-série (GONÇALVES; MENICUCCI; AMARAL, 2017, p. 788, 790).

O trabalho conclui afirmando a positividade do PBF no enfrentamento à distorção idade-série, pois, mesmo com o aumento da distorção entre os beneficiários a partir dos 14 anos de idade, esse fator pode ser visto de forma positiva, uma vez que, anteriormente, esses sujeitos estavam fora da escola ou já apresentavam a distorção idade-série ao iniciar o recebimento do benefício.

Em outra perspectiva de análise das possibilidades educacionais de enfrentamento à pobreza, Pires (2013) reflete sobre a frequência escolar como condicionalidade para recebimento do PBF. Com base na teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu (2010), o autor aponta que a escola é uma instituição que reproduz a desigualdade social, pois, por intermédio dos currículos, legitima a atuação do Estado na conservação das classes sociais. Conforme afirma o autor, “[...] longe de representar um instrumento de mobilidade e ascensão social para os mais pobres, a escola reforça as estruturas sociais responsáveis pela manutenção da desigualdade social” (PIRES, 2013, p. 519).

Partindo da premissa de ampliação do Capital Humano, o PBF oferece maiores condições aos sujeitos para saírem da situação de pobreza a partir das condicionalidades educação e saúde. Ao seguir essa concepção, as escolas atuam como instrumentos de acesso a um conjunto de habilidades e destrezas que

possibilitam maiores chances no mercado de trabalho e de melhoria da renda, contudo, deixam de valorizar os processos educativos mais amplos.

Assim, coloca-se em dúvida a atuação do PBF na contribuição para o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza, pois a escola teria a função contrária, qual seja a reprodução das desigualdades na sociedade. Além disso, há a crítica ao Capital Humano porque "[...] a elevação do nível de escolaridade não será mais garantia para obtenção de emprego nas sociedades atuais, de acordo com este entendimento" (PIRES, 2013, p. 521).

Além dessas considerações, há embasamento em outros estudos realizados que questionam a condicionalidade da frequência escolar como premissa para garantia do aprendizado, não sendo investidos esforços para melhoria da qualidade do ensino oferecido. Diante dos valores gastos com esses programas de transferência de renda, o autor indaga se não seria mais eficaz o investimento em políticas para melhoria da qualidade da educação em vez de esforços para controle da frequência escolar (REIMERS; SILVA; TREVINO, 2006, apud PIRES, 2013).

Todavia, apesar das críticas à condicionalidade da frequência escolar, o que as pesquisas evidenciam é que os programas de transferência de renda possibilitam maior autonomia às famílias e ampliação das dimensões de assistência no âmbito da alimentação, saúde e nutrição, consolidando-se como política de bem-estar social (REIMERS; SILVA; TREVINO, 2006, apud PIRES, 2013).

Em uma perspectiva de análise do impacto da pobreza no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)[3] das escolas, Duarte, Natalia (2013) inicia sua reflexão pela discussão de alguns autores sobre as causas do fracasso escolar a partir da inserção de sujeitos em situação de pobreza nas escolas (PATTO, 1990; FREITAS, 2007, apud DUARTE, NATALIA 2013). Assim, "[...] a escola tem oferecido percursos diferenciados aos diversos grupos que a frequentam, em especial, a partir da renda e classe social" (DUARTE, NATALIA 2013, p. 345).

[3] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (BRASIL, 2019).

Os resultados do Ideb mostram que, no ano de 2005, os sistemas de ensino variaram sua pontuação entre 1,8 a 6,0 e as escolas alcançaram variação entre 0,7 a 8,5. Já no ano de 2009, os sistemas municipais de educação tiveram suas notas variadas entre 0,5 a 8,2 e as escolas pontuaram entre 0,8 a 9,0. Segundo a autora, a partir desses dados, foi possível observar que os níveis de discrepância entre os sistemas de ensino aumentaram, sendo que os índices mais baixos estão concentrados nas regiões de maior pobreza.

A partir de um estudo quantitativo multinível, foi possível constatar que a pobreza gera impactos nos resultados do Ideb, que variam também de acordo com a região. Além disso, o estudo também refletiu que "[...] a relação da política social de educação com a população em situação de pobreza se manifesta, consideravelmente, por meio do fracasso escolar" (DUARTE, NATALIA, 2013, p. 139), afinal, é grande o quantitativo de crianças empobrecidas nas escolas públicas e elas não têm sido consideradas pelas políticas educacionais e nem por essas instituições.

Apesar dos resultados negativos, no que se refere ao ensino e aprendizagem dos alunos pobres, que têm se obtido a partir das pesquisas realizadas, considera-se a instituição escolar importante para o desenvolvimento dos sujeitos no sentindo de contribuir para a formação crítica da consciência, ampliando a garantia dos direitos dos estudantes. Nesse sentido, a autora reforça as possibilidades no campo da educação, defendendo que é possível que haja práticas educativas emancipatórias.

> É importante destacar esse achado – mesmo que seja apenas para reforçar que estudamos um fenômeno social e que não há um efeito fixo, regular: o impacto da população em situação de pobreza no Ideb é inconteste, entretanto, não é o mesmo em todas as escolas, pois há elementos da organização do trabalho pedagógico que modulam esse impacto, e depende também do município, do Estado e da região (DUARTE, NATALIA, 2013, p. 355).

Nesse sentido, concordamos com a afirmação da autora de que o trabalho pedagógico pode ser organizado de forma a contribuir para a formação de uma consciência crítica nos alunos, assumindo, de fato, a função social da escola. Para isso, é necessário que práticas pedagógicas e currículos estejam carregados da compreensão acerca da desigualdade social presente em nossa sociedade e que leva a maioria dos alunos, bem como os professores, a uma vida de pobreza. É

necessário o reconhecimento dessa condição social para que seja possível a luta por sua superação.

A partir de uma análise nos GT da Anped, selecionamos 08 trabalhos que versam sobre a temática pobreza e PBF relacionados à educação: Pereira e Silveira (2017), Ramalho, Leite e Mendonça (2017), Ferreira (2008), Pauly e Orth (2008), Pires (2012), Schefer (2013), Duarte e Yannoulas (2011) e Klein (2011).

Em trabalho apresentado na Anped, as autoras Pereira e Silveira (2017) analisam o Programa Brasil Carinhoso como política educacional voltada às crianças pequenas, beneficiárias do Programa Bolsa Família, que frequentam as creches. No contexto apresentado, afirmam que o direito à educação e, mais especificamente, o direito à educação infantil, incluindo as políticas educacionais dessa etapa da educação básica, têm sido objeto de estudos do campo educacional, entendendo a criança enquanto sujeito de direitos. Todavia, ainda há uma diferença entre o prescrito e o real efetivado, principalmente com o público situado em um lugar social de pobreza.

O trabalho traz os objetivos de promover uma análise da relevância de uma ação focal intersetorial que tem sido entendida por atores governamentais como indutora da expansão de vagas em creche para as crianças mais pobres: o Brasil Carinhoso; além de analisar o eixo que se refere à ampliação do acesso à creche, por estar diretamente relacionado às políticas educacionais implementadas para garantia desse direito; e de realizar uma apreciação da ação Brasil Carinhoso quanto à sua intencionalidade de promover o acesso de crianças pobres à creche.

As autoras, nesse estudo sobre o Brasil Carinhoso, utilizaram análise documental; entrevistas semiestruturadas realizadas com atores envolvidos na esfera federal; dados financeiros relacionados aos repasses aos municípios e ao Distrito Federal; e matrículas das crianças do PBF no período de 2012 a 2015.

A ação Brasil Carinhoso surgiu em 2012 como uma estratégia do Plano Brasil sem Miséria, ampliando as possibilidades de “[...] acesso à creche das crianças oriundas das famílias mais pobres, numa concepção de que o acesso a direitos sociais é um caminho de superação da extrema pobreza” (PEREIRA; SILVEIRA, 2017, p. 8). Portanto, por meio dessa ação, ficou estabelecido o apoio financeiro da União aos

municípios e ao Distrito Federal para melhorar a oferta e aumentar o número de vagas da educação infantil, visando ao atendimento das crianças pobres.

> A partir do desenho do Brasil Carinhoso que prevê a destinação de recursos condicionada às matrículas das crianças beneficiárias do PBF cadastradas no Censo Escolar e diante dos montantes financeiros destinados aqui apresentados, considera-se que tal ação impulsionou o acesso à creche das crianças mais pobres (PEREIRA; SILVEIRA, 2017, p. 8).

Baseadas em autores como Campos, 1999; Kulhmann; 2015; Paschoal; Machado, 2009; Rosemberg, 2007; Campos et al., 2010; Custódio; Silva, 2015; Benevides, 2015, Pereira e Silveira (2017) afirmam que o direito de acesso à creche vem sendo conquistado ao longo dos anos, porém, apesar de todas as lutas pela garantia desse direito e apesar de ele estar declarado legalmente, ainda não foi proporcionado a todas as crianças pequenas.

Além disso, foram observados dados sobre a desigualdade educacional nas creches ao se evidenciar que as crianças mais pobres, negras e que residem no campo, são atendidas em menor número quando se compara com as crianças oriundas de famílias com melhor renda, brancas e residentes em áreas urbanas.

Entretanto, apesar das limitações indicadas no sentido de garantir o acesso a, pelo menos, 50% das crianças pequenas, conforme prevê o PNE (2014-2024), os dados revelam que o repasse dos recursos possibilitou a ampliação do acesso das crianças pobres às creches, melhorando também a qualidade do atendimento.

Sobre as tensões e disputas presentes nas lutas pelo direito à educação, Ramalho, Leite e Mendonça (2017) propõem reflexões, especificamente, acerca do direito à “Educação Integral”, analisando essa concepção educacional no Brasil; e acerca das práticas direcionadas às escolas públicas e, portanto, à população pobre do país.

Dentre os desafios colocados na educação, destaca-se o tema da Educação Integral em Tempo Integral, ganhando destaque o Programa Mais Educação (PME). Sobre esse tema, as autoras apontam que ele está presente em diversas políticas públicas, mas prevalecem distintas as concepções e práticas que caracterizam sua complexidade.

As autoras partem de uma abordagem teórica decolonial (QUIJANO, 2005, apud RAMALHO, LEITE E MENDONÇA, 2017), pois entendem que as relações de poder

foram construídas baseadas em processos de colonização, que não podem ser ignorados na compreensão dos coletivos em situação de pobreza.

> Nessa perspectiva, as abordagens decoloniais oferecem uma importante interpretação, racializada, das posições sociais verificadas na sociedade e nos ajudam a desnaturalizar uma cultura escolar onde negros, indígenas, camponeses e, portanto, as pessoas pobres, sempre fracassam (RAMALHO, LEITE E MENDONÇA, 2017, p. 4).

A escola que agrega esses sujeitos cumpre duas funções paradoxais, pois ao mesmo tempo em que acolhe aqueles que não possuem um lugar de reconhecimento social, com a missão de educá-los e civilizá-los, submete-os a uma cultura que não dialoga com a realidade deles. O fracasso escolar expresso por essa população acaba sendo resultado da exclusão que ocorre dentro da própria escola.

A perspectiva decolonial busca, então, a ruptura e a superação da colonialidade para compreender esses sujeitos silenciados a partir dos seus próprios discursos, e não a partir dos discursos que são produzidos sobre eles. As autoras recorrem a Arroyo (2012) para defender a Educação Integral em Tempo Integral como um direito de um “digno e justo viver”, contrapondo-se às perspectivas coloniais de educação e valorizando a ampliação da jornada escolar que considere um conhecimento atrelado aos espaços de vida, às políticas de diminuição da pobreza, da fome, às políticas de proteção ao ser humano, ou seja, à consciência e ao combate dos efeitos coloniais.

Todavia, apesar dos esforços em se constituir uma educação pública de qualidade, Coutinho (2008) destaca o processo de desresponsabilização do Estado por meio do protagonismo no atendimento da população em situação de pobreza por Organizações Não-Governamentais (ONGs). Assim, o Estado assume uma posição de neutralidade de onde acompanha e oferece suporte e auxílio àqueles que mais precisam.

As Ongs realizam parceria com organizações privadas para investir nas questões de responsabilidade do Estado, como a educação dos pobres, o meio ambiente e os direitos humanos. Portanto, fundações empresariais de caráter filantrópico, ao atuarem sobre a pobreza e a educação, contribuem para a manutenção da condição

atual que predomina nas relações sociais e possibilitam melhor funcionamento do mercado capitalista.

A filantropia empresarial deu origem a diversas fundações como: Fundação Odebrecht, Fundação Bradesco, O Boticário, Fundação Acesita, Fundação Itaú, Instituto Unibanco, Instituto Natura, entre outras. A isenção de impostos justifica o financiamento das empresas privadas no terceiro setor (Ongs), e ainda a consideram ética por se consolidarem na ajuda aos pobres, com investimentos na educação. Vale ressaltar que, baseado em Petras (2002), o objetivo principal dessas instituições é colaborar para o enfraquecimento dos movimentos contra o sistema atual, afinal, "[...] todo financiamento oficial está acompanhado por critérios que limitam as lutas, os programas, as táticas e as estratégias dessas organizações. Pensar de modo diferente é fazer o jogo ideológico da dominação" (COUTINHO, 2008, p. 7).

Portanto, há uma transferência do Estado para as instituições da responsabilidade sobre a educação básica, com parcerias empresariais que visam ao lucro e à adaptação dos sujeitos, principalmente os pobres, ao sistema desigual e excludente. Além da transferência de responsabilidades, há também o repasse de recursos públicos para financiamento de Ongs e de outras organizações do terceiro setor. Todo esse contexto "[...] contribui para que se fortaleça o controle da pobreza, a dominação e a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro" (COUTINHO, 2008, p. 11), mantendo-se o baixo índice de proficiência dos brasileiros, de modo a contribuir para a manutenção do sistema estabelecido.

Assim, o trabalho em questão defende a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade na oferta da educação básica, afinal, é dele essa função. Repassar a responsabilidade da oferta da educação à Ongs e instituições filantrópicas faz com que os debates sobre a superação da pobreza ocorram de modo despolitizado "[...] e sem que haja uma discussão acerca do porquê de tal situação ou alusão ao sistema capitalista, grande responsável pela existência da pobreza" (COUTINHO, 2008, p. 15).

Na perspectiva de correlacionar duas políticas públicas contraditórias, Pauly e Orth (2008) avaliam se a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 20, que propõe a

redução da idade penal de 18 para 16 anos, e o PBF, benefício direcionado para as famílias que vivem na pobreza e na extrema pobreza, contribuem para a superação da condição de vida dos sujeitos que vivem imersos na pobreza e na violência.

Adotando como metodologia a dialética, a partir do materialismo histórico-dialético, os autores realizam um estudo da PEC nº 20 e o Programa Bolsa Família em suas origens, movimento e desenvolvimento, dando ênfase às limitações e possibilidades de transformação. De antemão, destacam a contradição como um importante elemento na constituição desses fenômenos, pois se referem aos opostos que estão em interação e em lutas permanentes e que garantem o movimento da realidade (TRIVIÑOS, 2001, apud PAULY e ORTH, 2008).

No tocante à base conceitual, os autores destacam:

> [...] inspira-se na moralidade republicana que se forja pelo uso público da razão, decorrente do exercício da cidadania. A moral da cidadania se constitui pelo esforço individual e coletivo, prático e teórico, de superação 'do estado de sofrimento e de infelicidade que o homem vive, do qual resulta a exigência de sair de tal estado' (BOBBIO, 2004, apud PAULY; ORTH, 2008, p. 1).

Os argumentos que sustentam a PEC nº 20 referem-se a uma concepção eugenista que permeia o debate da redução da maioridade penal desde o Império até o início da República, ou seja, de que os jovens são os que mais se envolvem no mundo da criminalidade e de que os adolescentes maiores de 16 anos já possuem discernimento. Porém, esses argumentos são contestados quando o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) - Brasil aponta que apenas 10% dos crimes e delitos são cometidos por adolescentes anualmente. Além disso, a PEC entra em contradição, pois, ao mesmo tempo que defende o discernimento de adolescentes acima de 16 anos, destaca a necessidade da elaboração de um laudo técnico para atestar tal discernimento e, em caso de decretada a prisão, prevê locais diferenciados nas penitenciárias.

A PEC desconsidera as medidas socioeducativas privativas de liberdade, definidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que tem direcionado esforços para implementar um sistema de controle social sobre essa população por meio de redes constituídas por Conselhos Tutelares, Prefeituras, Sociedade Civil e Varas da Infância e da Juventude. Desconsidera, também, que as raízes da violência que se

refletem na vida dos adolescentes resultam de um processo histórico e cultural de violação de direitos, principalmente, no âmbito da convivência familiar e comunitária, assim como no contexto da escola.

Diante desse cenário, os autores fazem a defesa do PBF como uma política pública mais coerente e preventiva de redução da violência, com a preocupação de garantia do acesso a políticas sociais fundamentais para a cidadania. Apesar das limitações que o Programa apresenta, os autores defendem que "[...] crianças e adolescentes que permanecem na escola tendem a delinquir menos" (PAULY; ORTH, 2008, p. 8). Dessa forma, concluem que

> A escola não garante o Estado democrático de direito. A escola não garante a redução da violência, mas [...] pode garantir a formação moral da cidadania e, desse modo, permitir que as diferentes políticas públicas constituam, mantenham e aperfeiçoem a proteção social, a segurança pública e a pacificação social. Esta moral se fundamenta no que também se ensina e se aprende mais na escola do que na Penitenciária (PAULY; ORTH, 2008, p. 13).

Em uma perspectiva de discutir o enfrentamento da pobreza por meio da condicionalidade educação, presente no PBF, Pires (2012) problematiza a qualidade do ensino oferecido nas escolas, o acesso a essas instituições para ascensão social e a garantia de um emprego estável, a redução do trabalho infantil e a ampliação do acesso à educação pelas pessoas pobres. O autor critica a concepção de que a escola é responsável pelo desenvolvimento do Capital Humano que garantirá a superação da condição social em que vivem os sujeitos, concordando com Bourdieu (2010) quando afirma que a escola, da maneira como está constituída, contribui para a conservação da desigualdade social, tratando de "forma igual os desiguais". Destaca que a herança cultural tem papel determinante no desenvolvimento escolar das crianças, contribuindo para sua permanência na escola.

Sobre o trabalho infantil, segundo o autor, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad/IBGE), realizada em 2006, revelou que expressiva parcela de crianças que recebe o benefício trabalhou no período do levantamento dos dados. Isso leva à problematização de que o valor do benefício não tem sido suficiente para suprir as demandas necessárias das famílias beneficiárias do PBF.

Outro fator que se destaca no trabalho analisado é a qualidade do ensino oferecido, problematizando que o acesso à escola, sem uma oferta de um ensino de qualidade,

coloca em questão o cumprimento da função educacional, tão esperada pela sociedade e pelo Estado, ao elencar a frequência escolar como condicionalidade para recebimento do benefício do PBF.

Mesmo diante das lacunas apontadas, baseado em estudos (KASSOUF; GLEWWE, 2008), o autor considera os resultados educacionais positivos quando afiança que "[...] os dados permitem afirmar que as crianças assistidas pelo programa tendem a frequentar mais a escola, nela permanecerem e nela progredirem. Porém pouco se acrescenta em termos qualitativos sobre o ensino oferecido" (PIRES, 2012, p. 10).

Por fim, as condicionalidades são problematizadas, pois entende-se que, além do alto custo para controlá-las, não compreendendo de fato a sua função, colocam-se como uma contrapartida, como uma espécie de simbologia referente ao "suor do trabalho", como resposta ao valor recebido do Estado. Nessa direção, a pesquisa realizada com beneficiários do PBF confirma essa relação de troca e reciprocidade na visão das famílias, que assumem compromissos que remetem a um conjunto de obrigações, por meio das condicionalidades.

No sentido de verificar os discursos que demonstraram comportamentos exclusivos e preconceituosos em relação aos beneficiários do PBF e o resultado da Prova Brasil, Schefer (2013) realiza seu estudo a partir de pesquisa desenvolvida em uma escola que oferta educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, localizada na "periferia da periferia", conforme destacado no estudo, onde 80% dos moradores eram beneficiários do PBF. A pesquisa foi realizada com o uso de diário de campo e entrevistas semiestruturadas com integrantes da equipe pedagógica.

Como resultado, concluiu que o PBF é visto como possibilidade de enfrentamento à miséria, na medida em que transfere renda monetária e prevê o cumprimento de condicionalidades, visando à garantia do acesso a serviços fundamentais para exercer a cidadania, na área de educação, saúde e assistência social.

Ao se referir ao lugar onde a pesquisa estava sendo realizada, caracterizou como sendo um não lugar para o ensino, já que fugia de todas as previsões normais e esperadas de uma escola e de alunos, afinal, a maioria dos alunos advinha de famílias pobres e invisibilizadas.

> Essa situação somente poderá ser revertida por um ‘vitaminado’ e endereçado programa pedagógico em prol da socialização dos saberes para as gentes que vivem às margens das cidades. Contudo, isso não é algo fácil, num não lugar para o ensino, visto que os pobres são estranhos a tudo e a todos que provêm do centro, incluídos, aí, os docentes (SCHEFER, 2013, p. 8).

Os professores ocupam lugares nesse espaço por não haver alternativa ou opção, ou seja, não gostariam de estar nesse contexto empobrecido, sem estrutura adequada e com diversas limitações para o desenvolvimento de seu trabalho. Pode-se perceber, por meio da análise dos resultados da pesquisa, que prevalecem as condições de castigo e a de consumo no cotidiano da escola.

A pesquisa demonstra que esses professores atuantes no contexto especificado estavam nesses espaços por falta de alternativa e suas ações eram encaminhadas pelo preconceito, benevolência, favor e pena. Ficou evidenciada a necessidade de trabalhar de forma refletida com esses profissionais que possuem, como sujeitos de suas práticas, alunos que vivenciam situações precárias de vida, geradas pela pobreza e desigualdade social, com o objetivo de promoção de uma educação que caminhe para a superação da desigualdade social (SCHEFER, 2013).

Além disso, o PBF foi percebido com certa antipatia e repúdio, sendo um recurso incentivador para geração de mais filhos, visando à ampliação do recurso. Não havia o reconhecimento do Programa como possibilidade de melhorar a condição de vida dos sujeitos que vivenciam a pobreza e nem da importância da frequência à escola por parte das crianças, podendo ser percebido um grande descaso no monitoramento dessa frequência.

Os resultados da Prova Brasil colocaram a referida escola em último lugar na classificação da região. Esses resultados contribuíram para que a equipe pedagógica sentisse a exclusão por atuarem em uma escola “da periferia da periferia”, sem discutir sobre as problemáticas de preconceito presentes na escola e sem a revisão de suas práticas pedagógicas. Vale ressaltar que as professoras também sofriam preconceito e exclusão, necessitando desenvolver uma consciência crítica sobre essas questões para terem a prática modificada.

Duarte e Yannoulas (2011, p. 1) discutem o percurso escolar da população em situação de pobreza, destacando que "[...] os indicadores de fracasso escolar e a

baixa escolaridade nos dirigem, quase sempre, aos mesmos lugares dos indicadores de vulnerabilidade social e pobreza".

Ao abordarem as definições e conceitos mais utilizados sobre a pobreza, destacam a carência, a pobreza relativa, a pobreza absoluta, a desigualdade social e a exclusão social e afirmam os riscos da discussão sobre a pobreza resumida em estatutos e renda, não alcançando sua complexidade como problemática social. O termo exclusão social começa a ser utilizado a partir da década de 70, agrupando os descontentes, referendando uma nova problemática de investigação.

Diante do cenário brasileiro em que "[...] a pobreza é o mais agudo problema econômico e a desigualdade o maior problema estrutural" (HENRIQUES, 2000, apud DUARTE; YANNOULAS, 2011, p. 3), políticas sociais se estabelecem direcionando ações para a população em situação de pobreza, na tentativa de garantir direitos e reverter desigualdades. Porém, quando essas políticas não conseguem garantir o bem-estar e a justiça social, há algo inadequado na implementação dessas políticas.

É o que vem acontecendo com a educação, pois há uma ampliação para menos manifestada por meio do fracasso escolar, com as taxas de reprovação incidindo em um número muito maior para os pobres, contribuindo para as desigualdades de acesso, permanência e sucesso na educação, dando prosseguimento ao "ciclo trágico" que perpassa a pobreza, a baixa escolaridade e o baixo salário. Duarte e Yannoulas (2011) recorrem a Freitas (2002) para fundamentar a argumentação:

> Freitas (2002) apresenta três teses na tentativa de compreender este fenômeno. Para o autor pode ocorrer no interior da escola a conversão da exclusão objetiva em exclusão subjetiva, por meio da organização do trabalho pedagógico; também pode-se acionar a avaliação informal no sentido de criar trilhas de progressão continuada diferenciadas; por fim, acontece a desresponsabilização das instituições escolares em relação à escolarização e ao sucesso escolar das camadas populares (DUARTE; YANNOULAS 2011, p. 5).

As autoras também propõem um mapeamento da produção acadêmica acerca da relação entre educação e população em situação de pobreza e concluem que há grande dispersão no desenvolvimento dos trabalhos com essas temáticas, sendo mais discutidos os temas "[...] programas de transferência de renda; exclusão social e desigualdade social; e desenvolvimento do país" (DUARTE; YANNOULAS 2011, p. 5).

Uma característica da produção acadêmica acerca do tema que merece destaque é a contradição sobre a função social da escola, pois, enquanto expressiva parcela dos trabalhos consideram a educação formal como estratégia para enfrentamento da pobreza, outra parcela considerável faz a defesa da educação formal como mecanismo de manutenção da desigualdade social. Para as autoras, embora a educação formal não consiga a transformação da sociedade por completo, ela contribui para o exercício da cidadania.

Em pesquisa realizada em 31.660 escolas, a partir do Censo Escolar de 2019, do Projeto Presença e do Ideb, foi possível compreender que, quanto maior a população em situação de pobreza, menor o valor do Ideb. Além disso, a pobreza ocupa a escala de 26% dos motivos do fracasso escolar, colocando em evidência que esse problema estrutural da sociedade precisa ser alvo de pesquisas e discussões no âmbito educacional.

As autoras fazem a defesa pelo enfrentamento da lógica neoliberal que responsabiliza os sujeitos envolvidos, “[...] os pobres, o professor ou a escola pelo fracasso escolar” (DUARTE; YANNOULAS, 2011, p. 13). Enfatizam que o debate deve girar em torno da política social de educação, requisitando sua revisão para superação da “discriminação institucionalizada”, a qual os pobres estão impostos, por meio de uma nova concepção de salários, carreira docente, níveis e modalidades de ensino, recursos, estruturas físicas e tecnológicas.

Ao acompanhar outra política social, “Primeira Infância Melhor” (PIM), na cidade de Canoas/RS, Klein (2011) discute e problematiza as orientações dadas às mulheres e os papéis a elas atribuídos de mães amorosas, educadoras e nutrizes naturais e culturais. As análises são feitas a partir dos aportes dos Estudos de Gênero e Culturais, aproximando-se da perspectiva pós-estruturalista, com pesquisa de caráter etnográfico por meio de documentos oficiais do PIM, diário de campo e entrevistas com as mulheres-mães participantes e as visitadoras do Programa.

O Programa em questão objetiva orientar as famílias no desenvolvimento integral de seus filhos, no período que vai da gestação até os 6 anos de idade. O público-alvo são as famílias em condição de pobreza e, entre os critérios de seleção das áreas beneficiadas, considera-se o número de famílias cadastradas no PBF. Como em

outros programas sociais, a mulher-mãe é colocada em evidência na distribuição das responsabilidades que lhe são atribuídas socialmente, cabendo a elas o treinamento e o monitoramento constantes para o desenvolvimento integral das crianças.

Em entrevistas realizadas com algumas visitadoras do Programa, responsáveis por orientar as famílias em relação à higiene, ao cuidado, à saúde e à organização do lar, ficava claro que algumas tarefas deixam de ser concretizadas não por ignorância, preguiça ou acomodação. Afinal, para as mães que vivenciam a extrema pobreza diariamente, as principais tarefas ligadas ao cuidado e amor estavam relacionadas a alguma atividade que garantisse o alimento para sua família.

O Programa defende a concepção de uma pedagogia centrada na criança e coloca a mulher-mãe como responsável por estudar o Guia disponibilizado, limitando-a a uma única forma de compreender a pobreza, a infância e a forma de viver das pessoas pobres, concebidas como o lugar da falta ou da ignorância.

Acerca do levantamento de dissertações e teses que realizamos na biblioteca digital da Capes sobre as temáticas pobreza e educação, encontramos os seguintes trabalhos: Collares (2014), Oliveira (2015), Vaz (2013), Silva (2014), Oliveira (2014), Lopes (2013), Kuyumjian (2016), Pires (2015), Pinto (2016), Feijó (2014), Gheller (2015), Flores (2015), Santos (2016).

Collares (2014) desenvolve em sua tese a compreensão do PBF, bem como o porquê de sua criação. Para isso, realiza um resgate histórico da concepção de pobreza e da implantação de políticas sociais para seu enfrentamento, levando em consideração o cenário mundial. Há a preocupação inicial em compreender o contexto histórico que possibilitou o surgimento das políticas de enfrentamento ou erradicação da pobreza em diversos países.

A análise sobre a concepção de pobreza se inicia na Antiguidade, sendo a pobreza resultado da vontade divina, se estendendo até a Idade Média. Com a criação dos Estados Nacionais na Europa Central, as guerras camponesas fizeram com que a pobreza rural entrasse na agenda política. A assistência nesse período se resumia ao auxílio básico para a garantia da sobrevivência e, diante do aumento da quantidade da população em situação de pobreza, em 1601 é criada, pela Rainha

Elizabeth, da Inglaterra, a Lei dos Pobres, destinada à população sem condições de sustento.

Durante o século XIX, a questão do emprego passa a estar diretamente vinculada à questão da pobreza, demandando maior intervenção estatal. No século XX, após a Segunda Guerra Mundial, as políticas sociais de atendimento aos pobres incluíam demandas nutricionais, de moradia, vestuário, saúde e educação. A autora propõe uma análise do cenário internacional pós-guerra até a década de 1960, onde “[...] a pobreza se torna um 'problema social' com ascensão e consolidação do sistema capitalista e sua sociedade de classes” (COLLARES, 2014, p. 42).

Com a reestruturação econômica nas décadas de 1970 e 1980, pesquisas revelam que o crescimento econômico contribuiu para o aumento das desigualdades sociais e, diante desse cenário, “[...] a preocupação com a pobreza ganhou, a partir de então, centralidade nas pautas de governos nacionais e nos debates acadêmicos e sociais” (ROCHA, 2006; apud COLLARES, 2014, p. 55). A pobreza aumentou diante da transição do milênio, que trouxe consigo um esgotamento financeiro por causa da crise internacional da dívida pública, aumentando a taxa de desemprego e da pobreza.

Dentre os diversos modelos de transferência de renda que surgiram entre os anos de 1980 e 1990, a autora destaca: o imposto negativo e a renda mínima. O imposto negativo refere-se ao “[...] valor pago pelo Estado àqueles que possuem rendimentos inferiores ao necessário para sua subsistência, cabendo ao Estado complementar a renda até que ela atinja o patamar mínimo determinado” (COLLARES, 2014, p. 85). A renda mínima diz respeito à transferência de renda direta pelo governo aos indivíduos ou famílias que carecem de um mínimo para sobrevivência, seguindo um piso individual. Tais modelos variam da incondicionalidade até mesmo à obrigação em aceitar qualquer tipo de trabalho oferecido como contrapartida ao valor recebido.

Nessa perspectiva, o resgate histórico foi utilizado para a compreensão do contexto do surgimento das políticas sociais no Brasil, com enfoque especial no PBF. É destaque que, com o surgimento dos processos urbanizadores, houve o aparecimento de graves problemas sociais, com a necessidade da implantação de

políticas sociais que garantissem os direitos aos cidadãos, assim como ocorreu em âmbito mundial.

Assim, destaca a primeira experiência de renda mínima (Renda Mensal Vitalícia), criada no ano de 1974, no governo de Ernesto Geisel, que garantia a transferência de renda, no valor de meio salário mínimo, a idosos e pessoas com deficiência de famílias com baixa renda. Outro marco muito importante foi a Constituição Federal de 1988 (CF/88), ocasião em que o Estado assumiu a ampliação dos direitos dos cidadãos brasileiros no âmbito civil, social e político.

Daí em diante, diversos programas e projetos foram desenvolvidos, tendo como foco a população em situação de pobreza, culminando em importante programa implantado em vários municípios: o PBF, com foco nas famílias com renda mensal até meio salário mínimo, tendo como condicionalidade a frequência escolar.

No governo do Presidente Lula, em 2003, foi criado o Programa Fome Zero, que abarcava inúmeras ações com foco na população em situação de pobreza e, no mesmo ano, em 20 de outubro, por meio de Medida Provisória (MP), foi criado o PBF. Posteriormente, em 9 de janeiro de 2004, o PBF foi transformado na Lei Federal nº 10.836/2004, unificando programas de transferência de renda existentes (Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio Gás, Cartão Alimentação, Cadastramento Único do Governo Federal). O PBF transfere um valor monetário às famílias e garante a ampliação dos direitos sociais no que tange à educação, saúde, assistência social e segurança alimentar.

A partir de 2011, na presidência de Dilma Rousseff, o PBF foi mantido e novas ações foram estabelecidas com o objetivo de ampliar o acesso aos direitos sociais à população. A criação do Plano Brasil sem Miséria foi uma importante ação visando ao atendimento daquelas famílias que, mesmo recebendo o benefício do PBF, se mantinham na linha da extrema pobreza.

Vale ressaltar que, por meio dos dados apresentados, a autora afirma que melhoras significativas podem ser apreciadas quando se fala da relação entre o PBF e o acesso à saúde, à educação e ao trabalho:

> [...] por exemplo, na saúde são apresentadas as taxas de redução da mortalidade infantil e do combate à desnutrição; na educação, são

> apresentados os índices de aprovação, de defasagem idade-série e de evasão escolar; e, no trabalho, são apresentados indicadores de combate ao trabalho infantil, de beneficiários que trabalham e de microempreendedores (COLLARES, 2014, p. 171).

Apesar de o Brasil apresentar seus índices abaixo da média internacional, “[...] foi o recordista mundial absoluto em matéria de redução da pobreza, com uma queda de 64% [...]” (LISBOA, 2013; apud COLLARES, 2014, p. 167), isso contribuiu para que o Brasil tivesse grande repercussão internacional, sendo utilizado como modelo em diversos países pela sua eficiência. “[...] O formato é considerado tão eficiente que o Banco Mundial solicita colaboração do país para a elaboração de um programa internacional [...] visando reduzir a extrema pobreza a 1/5 (3%) da população mundial até 2030” (COLLARES, 2014, p. 167).

Por fim, a autora propõe identificar políticas federais de educação que contribuem para o enfrentamento e a erradicação da pobreza. Após fazer um resgate histórico e legal sobre a constituição do sistema educacional brasileiro, avulta o desenvolvimento de ações implantadas durante a vigência do PBF, destacando os programas: Mais Educação, Saúde na Escola, Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, Pronatec, Projovem Integrado e Brasil Alfabetizado. Como conquista importante, a autora destaca o PNE (2014/2024), pois

> […] alinha seus objetivos às demais políticas sociais implantadas, em especial no atendimento e focalização de grupos sociais mais vulneráveis por meio da melhoria das condições educativas, entendendo que o acesso à educação de qualidade é condição fundamental de melhorias nas condições de vida da sociedade (COLLARES, 2014, p. 239).

Para encaminhar o debate, a autora afirma, baseada em pesquisas realizadas por Yannoulas, Assis e Monteiro Ferreira (2012), que a relação entre educação e pobreza é complexa e envolve aspectos educativos, econômicos, culturais e políticos e, portanto, “[...] qualquer tentativa de definição acaba por reduzi-la" (COLLARES, 2014, p. 246). Além disso, ressalta que as melhorias e os avanços identificados não são resultados exclusivos do PBF, mas de um conjunto de ações vinculadas às políticas de transferência de renda.

Em pesquisa desenvolvida por Oliveira (2015), a autora destaca, como objetivo, compreender as implicações da educação como principal estratégia governamental para o enfrentamento da pobreza, com enfoque no PBF. Por meio de uma análise documental e bibliográfica, inicialmente traz um resgate histórico das políticas

sociais do século XXI na relação com as diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial com vistas ao enfrentamento da pobreza. A autora afirma que essa demanda surgiu mediante os resultados de desigualdade social ocorridos, principalmente, pela urbanização e industrialização da sociedade, acarretadas pelo capitalismo e, posteriormente, pela globalização.

A princípio, a expectativa dominante era a de superação da pobreza, contribuindo para o advento do Estado de Bem Estar Social, todavia, o discurso neoliberal, que ganha força no Brasil a partir de 1970, contribui "[...] para a efetivação de fenômenos como precarização do trabalho, individualismo e dominação, bem como o acirramento das desigualdades sociais" (OLIVEIRA, 2015, p. 22).

Por volta de 1980, inicia-se a construção de políticas sociais que, a princípio, possuíam "[...] um cunho assistencialista, clientelista e paternalista, na contramão da perspectiva de direitos sociais, com o intuito primordial de manter a ordem social" (OLIVEIRA, 2015, p. 22). Todavia, alguns avanços importantes foram destacados nas legislações instituídas na época, com destaque para a CF/88, entre outras. Diante da insuficiência de estratégias para resolver os embates acerca da questão social, políticas de distribuição de renda surgiram com o intuito de reduzir a pobreza e a extrema pobreza.

Oliveira (2015) ressalta que as políticas sociais implementadas com o objetivo de superação da pobreza estão articuladas com as Diretrizes do Banco Mundial, organismo internacional que contribui para o desenvolvimento de políticas públicas em contexto mundial. Com a crise do capitalismo na década de 1970, a principal meta do Banco Mundial era reduzir a pobreza, buscando soluções para elevação da capacidade produtiva e da renda dos pobres. Vale ressaltar que "[...] a questão nunca foi superar o paradigma dominante, mas almejar outra maneira de fazê-lo, com intuito de acomodar o sistema nos moldes capitalistas do Banco Mundial" (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Dessa forma, o investimento em políticas sociais colabora para o aumento do capital social em que, por meio da participação, da confiança e da cooperação de associações e comunidades, busca-se diminuir a pobreza. Um dos principais focos do Banco Mundial para o enfrentamento da pobreza é a educação, com propostas

de criação de projetos e programas para elevação dos índices educacionais, com maior investimento em capital humano, visando à ampliação das capacidades para a superação da pobreza, conforme concepção desenvolvida por Sen (2010, apud OLIVEIRA, 2015).

No Brasil, é notória uma melhoria significativa nos indicadores de desigualdade que pode ser explicada por três fatores, de acordo com o IBGE (2013): “[...] o período de crescimento econômico e de geração de empregos, a política de valorização do salário mínimo e os programas de transferência de renda” (OLIVEIRA, 2015, p. 44).

No cenário brasileiro, reconhece-se que a principal estratégia para a redução da pobreza, que ocorre mediante a transferência de renda e a articulação com a educação e outras políticas sociais, é o PBF, que segue as Diretrizes do Banco Mundial. Todavia, destaca-se a necessidade de um olhar mais cuidadoso não apenas para a obrigatoriedade do acesso à escola, mas principalmente para a qualidade necessária a todos os estudantes, principalmente, aqueles que vivenciam a pobreza e extrema pobreza.

Assim, defende-se a ampliação das possibilidades de contribuição para a emancipação política dos sujeitos, indo além da colaboração para a manutenção da sociedade vigente. Apesar das possibilidades que uma educação de qualidade pode proporcionar, a autora adverte que, em seu entendimento,

> [...] à educação é delegada a solução de um problema que não cabe somente a ela no atual contexto da sociedade capitalista e, assim, cumpre apenas a função de moldar mentes conformadas com a realidade concreta. Essa situação retrata uma sobreposição de objetivos, ao remeter às políticas educacionais problemas considerados do cunho socioeconômico. Compreende-se que a conquista do direito ao benefício socioassistencial causa impacto sobre a vida dos beneficiários. No entanto, não ampliam direitos nem possibilita ascensão social, continuando pobres e carentes (OLIVEIRA, 2015, p. 81).

O estudo conclui que, apesar dos avanços identificados por meio do PBF, na tentativa de ampliar o acesso a políticas sociais para o desenvolvimento humano, a questão econômica e ideológica tem perpassado as ações dessas políticas públicas, bem como as disseminadas pelo Banco Mundial, colaborando com o fortalecimento do “[...] conjunto de ideologias impostas pelo processo de globalização e pelas políticas econômicas no país (OLIVEIRA, 2015, p. 83).

Vaz (2013), por sua vez, desenvolve uma pesquisa sobre educação enquanto condicionalidade principal do PBF e busca evidenciar, também, no que tange à pobreza, as relações entre o Programa em tela e a política do Banco Mundial. Realiza sua análise tendo como recorte temporal os dois mandatos do Presidente Lula, sendo o seu governo conhecido por ampliar as políticas sociais de enfrentamento da pobreza.

A autora parte do pressuposto de que, apesar do discurso de revolução presente no país, por meio das políticas públicas implantadas, houve a manutenção das políticas neoliberais adotadas pelo presidente anterior, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Assim, a autora afirma que não houve transformação no que tange à estrutura de concentração de renda no país, tendo a educação um importante papel de conformar a população ao sistema neoliberal.

Por meio de uma pesquisa documental, a autora ainda aponta que as políticas do Governo Lula estão relacionadas às diretrizes das organizações multilaterais. Afirma que o conceito de pobreza, apresentado nos documentos em questão, não evidenciam “[...] as causas históricas e econômicas da pobreza e suas explicações são conjunturais e de ordem administrativa” (VAZ, 2013, p. 46). Dessa forma, não aparece a discussão sobre a complexidade que envolve as questões multidimensionais da pobreza enquanto resultado da desigualdade, das relações de exploração da força de trabalho e da luta de classes que compõem a realidade.

Baseada em Leher (2010), a autora afiança que as políticas sociais, como o PBF, surgem como resultado da sociedade capitalista e desigual, contribuindo para o enfraquecimento das lutas sociais, por meio de soluções emergenciais. Assim, não há distribuição de renda entre toda a população, mas sim, “[...] uma redistribuição da pobreza entre os próprios trabalhadores” (DRUCK; FILGUEIRAS, 2010 apud VAZ, 2013, p. 91).

Segundo as análises feitas, há forte apoio do Banco Mundial às ações desenvolvidas no Governo Lula, pois, com a diminuição da pobreza, ocorre crescimento econômico e manutenção e ampliação do capital, transformando a “[...] miséria em ativo financeiro” (VAZ, 2013, p. 78). A estratégia para alcançar o objetivo almejado passa a ser o investimento em capital humano, contribuindo, destarte, para

movimento da economia e de toda a arrecadação do Estado. Essa ideologia dominante valoriza o empreendedorismo e o endividamento da população, tendo os aportes para responsabilizar a população que continua vivendo na linha da pobreza.

Segundo Vaz (2013), é forte a ideia “salvacionista” atribuída à educação nos documentos analisados, cabendo-lhe a redenção e a superação do círculo intrageracional da pobreza. Nessa perspectiva, a educação está sendo colocada para resolver um problema cuja causa não está nela. Não sendo capaz de resolver tal problemática, a educação cumpre o objetivo do capital que é manter a sociedade da mesma forma.

A autora defende que os educadores comprometidos com a emancipação humana precisam lutar por uma educação de qualidade que possibilite a compreensão da realidade no âmbito da luta de classes, atendendo às demandas da classe trabalhadora e superando as concepções hegemônicas dominantes de capital humano que visam, única e exclusivamente, o lucro e a dominação dos pobres.

Silva (2014) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de investigar os impactos do PBF no rendimento escolar dos alunos beneficiários no município de Marechal Deodoro, Estado de Alagoas (AL). Nela, buscou ir além das perspectivas do acesso, buscando investigar, também, o sucesso escolar dos sujeitos beneficiários, destacando o que vem sendo apontado em vários estudos, ou seja, que políticas de transferência têm contribuído para a diminuição da pobreza, além de produzirem resultados positivos no tocante ao aumento da frequência e na redução da evasão escolar.

A autora propõe o estudo a partir do contexto histórico do PBF, destacando a qualidade da aprendizagem e o rendimento escolar como processos fundamentais, uma vez que não há enfoque na questão do sucesso escolar na condicionalidade educação. Destaca, outrossim, a importância de a prática pedagógica ser desenvolvida com segurança para alcançar os resultados pretendidos.

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental, com uma turma do 5º ano, buscando alcançar o objetivo proposto. Teve como sujeitos e coordenador(a) municipal do PBF, duas professoras, quatro alunos beneficiários, sendo dois meninos e duas meninas, e seus pais e mães. Segundo dados da Secretaria de

Assistência Social, a escola em questão possui o maior quantitativo de estudantes beneficiários do PBF do município.

Sobre a visão das professoras acerca do benefício do PBF, restou evidente que o Programa não é entendido em sua totalidade, mas a partir do senso comum, ou seja, gerou uma visão de comodismo sobre as famílias, pois as docentes não consideravam a possibilidade de essas famílias tornarem-se independentes do PBF. Igualmente equivocada é a visão de que o benefício seria destinado exclusivamente à compra de material escolar.

Sobre as famílias, fica claro que o interesse pela escolarização se apresenta de duas formas: “[...] pela crença de que é através da escola que se alcança patamares sociais e econômicos melhores e pela necessidade imediata de suprir as necessidades de sobrevivência, garantindo a frequência escolar” (SILVA, 2014, p. 92). Os dados ainda revelam que as famílias demonstraram estar satisfeitas com o desempenho escolar dos seus filhos.

Pode-se concluir que o PBF produz um impacto significativo do rendimento escolar dos alunos, considerando que a maioria dos investigados alcançou a aprovação. Porém, foi possível observar que a escola tem direcionado às famílias grande parte da responsabilidade pelo insucesso dos filhos. Defende-se que, “[...] ao invés de demandar a contribuição da família para a aprendizagem do currículo escolar, a escola deveria investir em práticas pedagógicas efetivas” (CARVALHO, 2004; apud SILVA, 2014, p. 100). Além disso, foi destacado que o PBF se trata de uma política social e não de uma política educacional, sendo que a melhoria do rendimento escolar é reflexo da qualidade da aprendizagem prevista na legislação da educação, enquanto política educacional.

Oliveira (2014) desenvolveu um estudo com o objetivo de analisar se e como o PBF gera efeitos no desempenho escolar e na superação da situação de vulnerabilidade social das famílias beneficiárias. O estudo foi elaborado por meio da pesquisa documental (com documentos da escola escolhida), entrevistas semiestruturadas com 5 mães de alunos beneficiários e aplicação de um questionário para a direção da escola.

A partir de um resgate histórico da pobreza no Brasil, a autora destaca que essa se constitui como questão político-social com o advento do capitalismo, resultado da concentração dos meios de produção, levando grande massa da população à condição de pobreza e miséria. Oliveira (2014) compreende a pobreza como resultado das complexas forças sociais que pressionam o Estado a criar programas de renda mínima, sendo o PBF evidenciado como principal política instituída no Brasil, avultando a ação e os interesses do Governo para diminuir os efeitos da pobreza.

O estudo propõe a problematização em torno da crítica à concepção de emancipação que o PBF defende, pois refere-se à inserção financeira das famílias no mercado. Porém, essa emancipação não é garantida, na visão da autora. A defesa que se faz vai além da emancipação financeira, no sentido de proporcionar um processo de libertação, possibilitando ao homem a criação e a transformação de sua história.

Destaca também os efeitos positivos da condicionalidade educação no PBF, uma vez que aumentou a frequência escolar e diminuiu as taxas de abandono dos alunos beneficiários. Porém, os índices de reprovação continuaram altos na unidade escolar analisada, além de persistir a necessidade de alguns alunos trabalharem para completar a renda familiar. Essa realidade foi expressa nos resultados do Ideb, pois a unidade escolar não alcançou a média esperada nos últimos anos (2005 – 2011).

As lacunas para uma educação de qualidade foram evidenciadas, inclusive, nas falas das mães beneficiárias, que indicaram a falta de material escolar, os baixos salários e a rotatividade dos professores, entre outros. Mesmo em meio às limitações, as mães anseiam que seus filhos concluam os estudos para serem inseridos no mercado de trabalho e contribuir com as despesas familiares. Nesse sentido, destaca-se o

> [...] ideário neoliberal de colocar a escola pública a serviço do mercado e que tem contado com o aval de programas de transferência de renda como o PBF. Neste sentido programas sociais que focalizam o grupo de beneficiários exigindo contrapartidas, como a educacional, prescindem da atenção de qual educação se refere e as possibilidades desta educação dentro do capitalismo (OLIVEIRA, 2014, p. 118).

A autora defende, então, que a perspectiva do PBF não problematiza as contradições da sociedade capitalista e nem contribui para a sua superação, pois não encara a pobreza e a vulnerabilidade social como produtos das relações de desigualdade em nossa sociedade. Além disso, a autora afirma que o Programa contribui para a responsabilização dos sujeitos, na medida em que a educação é considerada o passaporte para a superação da pobreza, disseminando o discurso meritocrático de que continuarão pobres aqueles que não se esforçarem suficientemente para superar tal condição.

Destaca-se que o Programa, apesar das suas contradições, é uma expressão de políticas que vão ao encontro de justiça social a partir de "[...] efetivação dos direitos sociais conquistados historicamente" (OLIVEIRA, 2014, p. 119). A condicionalidade imposta pelo Programa pode contribuir para que uma educação que promova a consciência da realidade através do conhecimento historicamente produzido alcance um número maior de sujeitos. Nesse sentido, destaca a necessidade de práticas escolares que favoreçam "[...] a formação de atitudes democráticas que engendrem nos sujeitos capacidades de refletir, discutir, buscar informações e participar politicamente da (re)construção da realidade social" (OLIVEIRA, 2014, p. 120).

Lopes (2013) se propôs a estudar o Benefício Variável Jovem, vinculado ao PBF, destinado a adolescentes entre 16 e 17 anos que tenham renda per capta até R$140,00, tendo que cumprir a condicionalidade de 75% de frequência na escola, no ensino médio. Seu principal objetivo foi conhecer os motivos de descumprimento da condicionalidade entre os jovens, a partir de documentos das instituições envolvidas e de uma pesquisa empírica com duas escolas do município de Cascavel, no Paranpa (PR), sendo uma com o menor índice de descumprimento e outra com o maior índice.

A autora ressalta, assim como observado nos demais trabalhos analisados, que a pobreza e a miséria tiveram maior repercussão a partir da década de 1970 com a crise do capital internacional, contando com o apoio do Banco Mundial para a implantação de políticas para redução da pobreza, resultando "[...] mais em receitas ideológicas do que efetivo combate à pobreza" (LOPES, 2013, p. 15). Surgem, então, inúmeras propostas inspiradas na ideologia neoliberal no Brasil, destacando-se com um dos maiores índices de desigualdade social, o que pressionou o Estado

a criar os Programas de Transferência de Renda para possibilitar um resultado imediato na redução da pobreza, reprodução e concentração do capital.

Além dessa questão ideológica, apresentam-se como desafios as questões referentes aos critérios e às condicionalidades, pois o critério da renda mínima faz com que muitas famílias que vivenciam a pobreza não sejam contempladas pelo benefício. Apesar dos limites destacados, a autora reconhece que são visíveis os efeitos positivos para as famílias que vivem na pobreza e que recebem o benefício, retirando cerca de 27,3 milhões de pessoas da extrema pobreza.

O PBF se insere nesse contexto, tendo relação estreita com a política educacional, porém, priorizou, a princípio, o ensino fundamental, não colocando em discussão a etapa do ensino médio. Somente em 2008 é criado o Benefício Variável Jovem, direcionado à inserção, permanência e conclusão dos estudantes do ensino médio.

Sobre as análises das unidades de ensino estudadas, o colégio situado em bairro nobre não teve nenhum caso de descumprimento da frequência escolar e o maior percentual de reprovação encontra-se na primeira série do ensino médio, enquanto a terceira série apresenta os maiores índices de aprovação. Em contrapartida, o colégio localizado na região periférica apresentou maior número de descumprimento das condicionalidades, apresentando maior taxa de aprovação na primeira série do ensino médio e de reprovação na segunda série; a terceira série contemplou o maior número de evasão e abandono escolar.

A autora destaca que, diante dos resultados da pesquisa, com diferenças grandes nas análises entre as escolas, pode ser evidenciada a questão da condição material de existência. Embora as duas escolas sejam compostas por filhos de trabalhadores, as famílias da escola localizada em região mais pobre não têm condições de mantê-los na escola, visto a necessidade que muitos alunos precisam trabalhar para completar a renda em casa e, mesmo diante de baixos salários, esses ainda são maiores que o valor do benefício.

Em um contexto geograficamente mais próximo do objeto desta pesquisa, traremos aqui resultados obtidos por Kuyumjian (2016) ao analisar o PBF a partir do Índice de Gestão Descentralizada Municipal (IGD-M), com foco na condicionalidade educação

no município de Vitória/ES. De acordo com a autora, o IGD-M é um mecanismo de coordenação federal que avalia a qualidade da gestão do PBF em âmbito municipal.

Sobre a média da condicionalidade educação, a autora destaca que o município de Vitória destaca-se nacionalmente, alcançando o resultado de 0,93 em relação à média das demais capitais brasileiras com 0,79, nos últimos 5 anos. Na região Sudeste, sua média de 0,94 continua na frente das demais capitais da região, que é de 0,88. Na Região Metropolitana da Grande Vitória, a capital alcança uma média nos últimos 5 anos de 0,94, seguindo em posição elevada, comparada à média geral de 0,91.

Apesar da posição nacional de destaque que o município de Vitória apresenta, foi possível observar que o município de Cariacica se manteve na frente, no que diz respeito à condicionalidade educação, entre os anos de 2011 e 2015, alcançando os resultados de 0,98, 0,99, 0,98, 0,98 e 0,96, respectivamente. Assim, como Vitória tem se destacado nacionalmente, o município de Cariacica também tem se destacado no âmbito da Grande Vitória, no que tange à condicionalidade educação, demonstrando os esforços do município na realização do processo de gestão do PBF, bem como no estímulo à presença e à progressão escolar dos alunos beneficiários do PBF.

Cararo (2015) desenvolve pesquisa no município de Vitória/ES, abordando as intenções e tensões presentes na relação entre Educação Escolar, Educação em Tempo Integral, Pobreza, Vulnerabilidade Social e Programas de Transferência de Renda, sobretudo, o PBF. Segundo a autora, a pobreza é compreendida como um “[...] fenômeno estrutural e complexo, multidimensional, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda” (CARARO, 2015, p. 26). Porém, as ações de combate à pobreza não são realizadas a partir de uma concepção de proteção social universal, mas sim a partir de ações focalizadas por parte do Estado ou mediante o exercício de uma cidadania protagonista, pelos segmentos mais elevados (LEITE, 2011, apud CARARO, 2015).

A pesquisa contribuiu para a afirmação da hipótese inicial de que a ampliação da jornada escolar colabora para o enfrentamento da pobreza e para a prevenção das situações de vulnerabilidade social. Além disso, essa condição social de pobreza

tem sido um dos principais critérios de seleção para os participantes do Programa de Educação em Tempo Integral, com destaque para o Programa Mais Educação (PME) “[...] expressando relações, conflitos e ambiguidades que resultam da desigualdade estrutural do capitalismo, aliada ao histórico elitismo e seletividade que sempre marcou nossa escolarização pública” (CARARO, 2015, p. 295).

É destacado que a escola não tem conseguido alcançar a sua função, diante da complexidade das relações sociais, sendo necessário pensar em novas formas de atuação social, destacando os pontos positivos da dimensão pedagógica e de assistência do PME, uma vez que o acesso à escola pela via da assistência não impede o desenvolvimento do conhecimento, sendo necessária a qualificação dos profissionais para que essa relação seja, cada vez mais, possível.

Apesar de retomar algumas críticas já citadas por outros trabalhos aqui analisados, no tocante ao PBF enquanto um programa que não considera os problemas estruturais da pobreza e mantém a reprodução da sociedade capitalista, a autora destaca os seus efeitos positivos, considerando a condicionalidade educação como um importante instrumento para colaborar com a trajetória escolar das crianças beneficiárias e para o enfrentamento da pobreza intergeracional. Também faz a defesa da ampliação desse programa para atender famílias que dele necessitam e ainda não o recebem, e para a redução do número de pobres.

Sobre a relação entre educação escolar e situação de pobreza, destacam-se duas perspectivas ambíguas e tensas que prevalecem na educação formal, podendo atuar de forma a contribuir para a sua reprodução ou para a sua superação. No caso dos programas de Educação Escolar em Tempo Integral (EETI), são reforçadas as concepções que acreditam na característica redentora da educação ao defenderem maior tempo na escola. Programas como o PME são políticas compensatórias e assistencialistas, mas, ao mesmo tempo, se constituem como ações afirmativas, complementando suas características.

Diante dos desafios que se colocam, materializados pelas tensões e ambiguidades indicadas ao longo do trabalho, a autora afirma que a educação reflete as problemáticas sociais da realidade, que se manifestam nas contradições presentes nos contextos educacionais e, embora, por muitas vezes, a educação

reflita os interesses do capital, tem mostrado a relevância dos movimentos organizados para a defesa da escola pública.

Assim, apesar das suas lacunas, a autora destaca a importância da ampliação do PME para todos os alunos da educação básica do Brasil, contribuindo para a formação integral dos sujeitos que por ela passam, considerando “[...] o significado da Educação Integral como concepção e prática educativa que favorece a formação humana em suas múltiplas dimensões” (FREIRE, apud CARARO, 2015, p. 46), de forma emancipadora e democrática.

Para tanto, Cararo (2015) destaca a necessidade de as escolas considerarem esses sujeitos em sua totalidade, atentando para a condição social como fator importante a ser considerado no processo educativo:

> Entretanto, o olhar da escola a esses alunos pobres, em geral, é superficial, preconceituoso, impregnado do ranço meritocrático do discurso liberal e do elitismo característico de uma sociedade excludente e desigual. A escola parece não os enxergar e, quando o faz, é pela perspectiva do que lhes falta, das suas carências culturais, das suas dificuldades de adaptação às normas padronizadas, rotineiras e ritualísticas da instituição escolar, como os “meninos do projeto”. A escola demonstra pouco interesse em melhor conhecê-los de fato, como sujeitos de conhecimento, como cidadãos portadores de direitos, com grandes potencialidades a partir de sua forma de vida e experiências concretas (CARARO, 2015, p. 299).

Os processos de discriminação social e seletividade que as pessoas dos segmentos mais pobres vivenciam no contexto de desigualdade social são refletidos no ambiente escolar. A autora ressalta que a inclusão plena desses alunos somente se efetivará mediante à garantia da qualidade dos espaços escolares, dos seus profissionais e de sua função pedagógica, de modo que as práticas escolares adquiram novos significados, na medida em que a escola assuma uma perspectiva de justiça social para alcançar a formação humana de forma emancipatória.

Na perspectiva de conhecer as representações que os sujeitos beneficiários possuem sobre o PBF, Pinto (2016) desenvolve pesquisa a partir das narrativas das famílias e de seus filhos adolescentes sobre a percepção referente ao Programa, o valor atribuído à escolarização e aos espaços não formais de educação.

Por meio da abordagem qualitativa, a autora desenvolveu entrevista narrativa com as famílias e grupo focal com os adolescentes sujeitos da pesquisa, tendo como

perspectiva teórica a Pedagogia Social, compreendendo a necessidade de escutar os sujeitos envolvidos sobre a escolarização, a escola e os seus projetos de vida. São sugeridas, pelos entrevistados, ações que estabeleçam relação com diversas instituições, extrapolando os muros da escola e possibilitando formas mais integradoras dos sujeitos com os meios sociais, investindo em novas formas de resistência e conquista da liberdade (DINIS, 2000, apud PINTO, 2016).

A partir do diálogo sobre o direito à educação e o direito à assistência social, dois direitos sociais fundamentais, destaca a relação que as políticas educacionais buscam estabelecer com os programas sociais, como é o caso do PBF. Porém, a pesquisa evidencia a necessidade de "[...] reinventar as estratégias de execução, monitoramento e acompanhamento dessa proposta" (PINTO, 2016, p. 133). Além disso, a autora problematiza as condicionalidades do PBF, pois "[...] condicionou o direito de fato, que é o direito à educação, a outro direito, que é transferência de renda, e ambos são incondicionais" (PINTO, 2016, p. 134).

Partindo do pressuposto do PBF, que faz a defesa pela melhoria da posição social mediante o tempo de escolarização, a pesquisa visa compreender qual a importância que os beneficiários atribuem à condicionalidade educação em seu processo de escolarização.

Para tanto, a autora analisa dois projetos educacionais que prevalecem na sociedade, sendo que o primeiro se aproxima da pedagogia social, na defesa por um processo de formação da cidadania. O outro, com aproximação da perspectiva do PBF, visa à educação como principal via para a superação da pobreza e da desigualdade social.

Visitando o percurso histórico das transformações que envolvem as Políticas Sociais, a autora destaca a CF/88 como marco para criação do Sistema Único de Assistência Social. Contextualiza o PBF como importante política de transferência de renda no contexto brasileiro, refletindo sobre a contribuição da condicionalidade educação para eliminar a pobreza intergeracional. Todavia, afirma que a educação é encarada de forma reduzida, na medida em que lança esforços sobre a matrícula e a frequência escolar e não leva em consideração os aspectos mais amplos da educação, nem apresenta propostas educativas para esse público.

A partir do reforço da educação tradicional que o PBF possibilita, é destacada a importância de se pensar em propostas pedagógicas para além da sala de aula, que valorizem outros espaços, de forma a trabalhar com a formação da identidade e cidadania dos jovens em uma perspectiva de problematização da realidade e emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2007, apud PINTO, 2016), superando a formação para o mercado de trabalho e os processos de socialização regidos por lógicas excludentes.

Então, embora os adolescentes, sujeitos dessa pesquisa, tenham alcançado um nível de educação maior do que o nível dos pais, observou-se uma relação com a frequência escolar muito mais próxima da concepção punitiva do que educativa, uma vez que há grande temor na perda do benefício. Além disso, os principais motivos dos sujeitos pesquisados se interessarem pela escola não diz respeito à aprendizagem, mas sim ao convívio social entre os seus pares, possibilitado nesse ambiente.

A autora destaca a necessidade de a escola favorecer essas relações no processo de aprendizagem, uma vez que “[...] a escola é feita por gente que carece dessas relações. Nessa visão, o sujeito aprende sobre si mesmo, pois só ele pode transformar aquilo que se conhece” (PINTO, 2016, p. 136). A autora também avulta a necessidade de desenvolver ações intersetoriais com os diversos agentes sociais relacionados em forma de rede, visando à operacionalização de forma preventiva, para além dos processos coercitivos.

Compreendemos a importância de o trabalho ser desenvolvido em parceria com as diversas instituições de intervenção social, pois a intersetorialidade vem se destacando como aposta para manutenção de políticas públicas, uma vez que nenhuma política sozinha resolve essa situação complexa que é a pobreza. Com a intersetorialidade, ampliam-se as possibilidades do atendimento nos diversos setores com maior atenção na unidade de ações e encaminhamentos para garantia e efetivação das políticas públicas.

> Sugere-se que o PBF, em sua metodologia de acompanhamento das famílias bolsistas, crie estratégias intersetoriais que entrelacem a família com a escola. E no acompanhamento do processo e escolarização dos filhos, sem ser pelo viés coercitivo [...] O acompanhamento dessas famílias e dos adolescentes deve permitir maior capacidade de leitura de mundo e [de análise das] condições sociais e políticas que envolvem suas vidas.

> Neste sentido, a dinâmica escolar deve favorecer para que essas condições sejam transformadas, de modo que a aprendizagem responda de fato às necessidades e expectativas desses sujeitos (PINTO, 2016, p. 135).

Feijó (2014) busca analisar, na pesquisa que realizou, a relação entre frequência escolar, saída da pobreza e melhoria de vida, de acordo com as percepções dos beneficiários do PBF na região de Campinas. Compreendendo o PBF como um avanço nos programas de transferência de renda no Brasil, destaca a transferência do dinheiro às famílias, a mulher como titular responsável pelo benefício, além das condicionalidades da área da saúde e da educação.

O trabalho busca a contextualização das políticas de transferência de renda como proteção social, destacando o PBF como política pública para redução da pobreza. Destaca, assim como outros autores, a década de 1970 como momento em que o Direito Social foi redimensionado, ampliando a relação entre assistência e trabalho, diante das novas formas de trabalho instituídas na sociedade, incluindo a ampliação do trabalho informal. Afirma que, a partir desse contexto, passaram a emergir programas de transferência de renda visando atender as novas demandas da sociedade desigual.

A perspectiva da pobreza utilizada no trabalho parte de uma concepção de fenômeno complexo, podendo ser compreendida, de forma genérica, mediante a falta de atendimento adequado das necessidades das pessoas e a privação das capacidades básicas (ROCHA, 2006; SEN, 2000, apud FEIJÓ, 2014).

Diante da exigência da frequência à escola, a autora problematiza o objetivo dessa condicionalidade, uma vez que a qualidade da educação e os limites da própria escola são colocados em dúvida no que se refere a proporcionar o combate à transmissão intergeracional da pobreza.

Inspirada no método etnográfico, utiliza a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados a partir dos seguintes eixos: “[...] caracterização das entrevistadas e de suas famílias; formas de obtenção de renda; percepções das entrevistadas sobre o Programa Bolsa Família; percepções das entrevistadas sobre a educação e escola” (FEIJÓ, 2014, p. 58). A partir de um estudo com 15 mulheres beneficiárias do PBF, são colocadas em destaque questões como a frequência à

escola, a relação entre a escolaridade e melhoria de vida e as expectativas com relação ao futuro dos filhos.

Durante as entrevistas, foi possível observar grande moralidade na forma “correta” de utilização do dinheiro, uma vez que se justifica a utilização para gastos considerados politicamente adequados. As condicionalidades são compreendidas pelas beneficiárias como uma relação de troca e reciprocidade, sendo dever dos pais e direito das crianças, se constituindo como ações para merecerem o benefício, tendo percepções divididas entre direito e ajuda, sendo que o termo “ajuda” aparece nos discursos das 15 beneficiárias do PBF entrevistadas.

Sobre a questão de melhoria do programa, a maioria das beneficiárias afirma a necessidade de ampliação do valor do benefício e a criação de cursos profissionalizantes e programas para atendimento em tempo integral para os seus filhos, ressaltando que as dificuldades enfrentadas não serão resolvidas somente com o repasse do dinheiro, sendo necessária a ampliação das oportunidades.

A maioria das mães beneficiárias compreende a escola como possibilidade de mudança e ampliação das oportunidades, sendo o diploma um passaporte para um bom emprego. Evidencia-se, ainda, a importância dos estudos para compreender o mundo de forma mais ampla e abrangente.

As entrevistadas consideram que vários aspectos são envolvidos para que uma escola seja considerada boa, enfatizando a qualidade dos professores, direção, ensino, organização e infraestrutura. A partir dessa concepção, a maioria das entrevistadas considera a escola ruim, destacando a estrutura escolar, o conteúdo e a qualidade do ensino como principais questões a serem evidenciadas.

> Ainda neste contexto, para Schwarzman (2009), assim como para Draibe (2009), o problema da educação é de qualidade das escolas e não simplesmente de vaga. Ambos argumentam que não é resolvida a melhora do desempenho escolar apenas garantindo vagas, mas é preciso, também, investir na qualidade dessas escolas (FEIJÓ, 2014, p. 74).

Conclui que, na visão das beneficiárias, apesar de o benefício contribuir para uma melhoria imediata no atendimento das necessidades básicas das famílias, ele não possibilita mudanças significativas a longo prazo e nem a superação da condição de pobreza, não apresentando essa previsão para o futuro. O que aparece nas falas

das beneficiárias como possibilidade para melhoria de vida é a escolaridade que, apesar das limitações, fará com que os seus filhos “sejam alguém na vida”.

Ainda na perspectiva de ouvir os sujeitos beneficiários, Gheller (2015) desenvolve seus estudos tendo como objetivo analisar as representações sociais dos sujeitos beneficiados sobre as repercussões do PBF com enfoque na condicionalidade educação, por meio da frequência escolar. A pesquisa é feita a partir de uma abordagem qualitativa de estudo de caso, com alguns elementos da etnografia, em uma escola municipal de Chapecó, Santa Catarina (SC), escola essa com o maior número de aluno beneficiados pelo PBF do município. São utilizados, como instrumentos para a coleta de dados, a observação, a entrevista semiestruturada, o grupo focal, o questionário e a análise de documentos, tendo como sujeitos as famílias, os alunos beneficiários e professores da referida escola.

A partir de um resgate histórico sobre Estado, Sociedade, Políticas Públicas e Sociais, a autora confere destaque à questão social que surgiu diante das problemáticas ocasionadas pelo capitalismo e pela Revolução Industrial, bem como, pela fase do capitalismo monopolista após a Segunda Guerra Mundial e o surgimento de movimentos sociais em busca de direitos. Esse contexto faz com que o Estado crie políticas públicas e sociais como resposta às demandas da sociedade, sendo destacado, também, o Estado de Bem-Estar Social como tentativa de garantir o direito social a todos os cidadãos, com ênfase maior nas décadas de 1970 e 1980.

Após caracterização do PBF e suas relações entre a família e a escola, sendo compreendido como iniciativa do Governo Lula e com contribuições efetivas para melhoria de vida e ampliação das oportunidades para as famílias em condição de pobreza, a autora traz a polêmica da condicionalidade. Assim, a autora indica que o valor transferido às famílias que dele precisam se efetive como direito incondicional, ou seja, que não esteja ligado à obrigação das condicionalidades instituídas e que seja interpretado como direito social de todas as famílias. Ao mesmo tempo, destaca a sua importância para as situações em que as famílias não têm condições de cumprir as condicionalidades.

Após essas considerações e problematizações, a autora expõe os movimentos que permitiram uma aproximação com as vozes das famílias beneficiadas pelo PBF e as mudanças que o Programa trouxe para a vida delas. As famílias afirmaram, de forma unânime, que o Programa ajuda nas despesas, apesar de o valor repassado ser muito baixo, sendo utilizado, de modo geral, para “[...] as demandas da compra de alimentos, roupas, calçados, material escolar, o pagamento de luz e água e outras despesas eventuais da família” (GHELLER, 2015, p. 95).

Foi ressaltada, pelos beneficiários, a importância do trabalho, contrariando o discurso de que eles perdem a vontade de trabalhar mediante o recebimento do benefício. Em função de o valor repassado ser insuficiente para suprir todas as necessidades da família, o trabalho passa a ser uma alternativa para os alunos adolescentes ampliarem a possibilidade de independência e de sobrevivência da família. Assim, o PBF acaba não coibindo o trabalho infanto-juvenil.

Sobre a redução da pobreza, os beneficiários afirmaram que continuam pobres, mesmo após o recebimento do benefício, pois “[...] o PBF não diminui a pobreza, porque continuamos pobres, ele nos ajuda a sobrevier e a comprar as coisas que precisamos” (GHELLER, 2015, p. 97). Isso vai ao encontro do que a autora destaca sobre a mediação dos conflitos sociais e dos interesses capitalistas. A autora destaca que o PBF se insere no contexto de governos que, “[...] apesar de todas as mazelas, limites, equívocos e contradições, [...] representam uma tentativa acanhada, mas relevante, de ruptura com décadas de desigualdades sociais" (GHELLER, 2015, p. 106), referindo-se aos governos de Lula e Dilma.

Embora os investimentos tenham sido realizados e as famílias depositem alguma esperança na escola como possibilidade de ascensão social, Gheller (2015) ressalta que a educação não possibilita a superação da lógica capitalista que tem regido a sociedade, causando as desigualdades sociais. Para autora, essa expectativa gerada pelo próprio Programa, com exaustiva valorização e responsabilização da condicionalidade educação para superação da pobreza, contribui para a disseminação da concepção meritocrática da pobreza, pois se está garantido o acesso às formas de superação dessa condição social, torna-se responsabilidade individual dos sujeitos usufruir delas da forma correta para alcançar a tão almejada

saída da pobreza. Todavia, ignoram-se as causas macroestruturais da pobreza e de todo o sistema no qual os sujeitos estão inseridos.

A escola é vista, pelos pais e alunos, como possibilidade de alcançar um futuro melhor e superar a pobreza, de contribuir para o distanciamento entre a rua e a criminalidade e de ampliação da renda da família por meio do benefício. Reconhecem a importância da escola, mas consideram que não seria necessária a obrigatoriedade, uma vez que os filhos gostam de frequentar a escola e são bons alunos. Porém, na visão dos professores, esses mesmos alunos não se dedicam às atividades escolares e não são acompanhados pela família, colocando em evidência a complexa relação entre escola e família. Apesar do aumento da frequência e da permanência escolar, gerado pelo PBF, os professores não consideram esses fatores como ganhos positivos, pois já estavam previstos em lei.

A frequência à escola não está diretamente relacionada ao desempenho escolar, o que pode ser notado pelos altos índices de reprovação a partir do 6º ano. A elevação do atendimento escolar não se constitui como política educacional que promove a superação do ciclo intergeracional da pobreza, pois o ensino ofertado apresenta sérios limites no tocante à qualidade.

> Em suma, torna-se necessário dizer que a Educação como condicionalidade no Programa Bolsa Família tem seus limites e possibilidades. O limite está no fato de que, até agora, o programa reduziu a pobreza extrema e, não necessariamente, as desigualdades sociais e, particularmente, as desigualdades educacionais (GHELLER, 2015, p. 122).

Assim, a autora conclui que é necessário lutar por uma educação de qualidade que vá "[…] além do capitalismo neoliberal forjado no mercado, no individualismo, na competição, na privatização dos bens e serviços” (GHELLER, 2015, p. 126).

Flores (2015, p. 15) busca “[...] compreender os pontos de vista dos professores sobre a importância do PBF como forma de enfrentamento da pobreza por meio da frequência escolar”. Diante da revisão de literatura, a autora conclui que a maioria dos trabalhos realizados sobre o PBF e a condicionalidade educação têm se dedicado a questões da frequência e do desempenho escolar, negligenciando o debate sobre o papel do professor, sujeito responsável pelo direcionamento das práticas pedagógicas.

A autora realiza um levantamento bibliográfico e desenvolve 13 entrevistas semiestruturadas com professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em uma escola pública de Campinas, Estado de São Paulo (SP), localizada na segunda região com maior número de beneficiários do município.

Assim como outros autores analisados até aqui, a autora apresenta o histórico das políticas sociais originadas nas novas demandas sociais que emergem dos processos de urbanização e industrialização, na virada dos séculos XIX e XX, com criação dos Estados de Bem-Estar Social. A autora discute as experiências proporcionadas pelo PBF, sendo esse um programa de governo que surge como política pública de assistência social, ressaltando que, apesar do baixo impacto que o Programa produz na redução da pobreza, possui grande importância para a vida das famílias que vivem na pobreza extrema, atuando no alívio imediato dessa problemática.

A condicionalidade educação, tão valorizada pelo Programa, é colocada em dúvida durante o trabalho, afinal, o nível de escolaridade não tem garantido a permanência no mercado de trabalho e, consequentemente, o processo de ascensão social não é garantido pela transferência do benefício. Todavia, destaca que a escola cumpre o importante papel de possibilitar o acesso à compreensão histórica da realidade, destacando o professor como sujeito integrante do ambiente escolar.

A autora argumenta que o professor exerce papel fundamental na construção do conhecimento, gerando momentos propícios para o desenvolvimento de laços de confiança e amizade, no acompanhamento da frequência, na observação na alteração do comportamento e da aprendizagem, enfim, em toda a dinâmica da rotina escolar (FLORES, 2015, 55-56).

Contudo, o professor, um dos principais sujeitos responsáveis pelo direcionamento da condicionalidade imposta pelo Programa, não tem sido considerado em seus debates, bem como nos estudos com enfoque nesse profissional. Considerando tais aspectos, o estudo debruça-se sobre as percepções dos professores em relação PBF, tendo como enfoque “[…] três temas principais: caracterização dos

professores, suas percepções sobre a educação e sobre o PBF no contexto escolar" (FLORES, 2015, p. 72).

A partir das entrevistas, evidenciou-se que os professores desconhecem o PBF, destacando que a discussão dessa temática não perpassa o ambiente escolar e a eles chegam informações aleatórias e difusas. Dessa forma, não possuem conhecimento sobre o funcionamento do programa, os valores transferidos, a quantidade de alunos em suas turmas beneficiários do PBF e, tampouco, quem são esses alunos. As falas dos professores alertam para a necessidade de um trabalho mais direto sobre o tema, de forma institucionalizada, nos espaços escolares, com as devidas informações e orientações.

Para os docentes entrevistados, alguns pontos nevrálgicos acabam dificultando que o PBF cumpra efetivamente o seu papel de enfrentamento da pobreza, entre os quais destacam-se o desinteresse dos alunos pelos estudos, a desvalorização da aprendizagem e a postura indisciplinada. Eles avaliam que os alunos beneficiários frequentam a escola em função da obrigatoriedade, da sociabilidade e da alimentação, assumindo um comportamento imaturo e desmotivado, sem visão de futuro.

Em contrapartida, os professores reconhecem a responsabilidade que lhes cabe no desempenho da profissão. Flores (2015, p. 84) afirma que

> [...] os professores demonstram a responsabilidade de sua profissão no compromisso com os alunos. Se é sabido que eles não têm interesse nos estudos, aqui eles conjecturam que parte do que os alunos manifestam, depende da ação do professor. É um desafio pensar na escola em relação à crescente diversidade do alunado, eles se propõem a fazer a diferença na trajetória escolar de seus alunos para que não sejam excluídos por falta do aprendizado. De acordo com esses professores, eles tentam conscientizar os alunos, incentivando-os, orientando-os com respeito para que tenham uma mudança de postura e se comprometam com o estudo.

No tocante às problemáticas a serem enfrentadas, os professores enfatizaram que o sistema educacional de São Paulo contribui para as lacunas existentes na aprendizagem dos alunos, pois o sistema de progressão continuada, implantado pelo sistema paulista, possibilita a progressão automática dos alunos, independente do rendimento. Além disso, observaram que a ausência das famílias no acompanhamento dos alunos prejudica o aprendizado. Assim, a autora observa que, nessa realidade, o professor segue na educação desiludido e desmotivado com o

seu trabalho e desenvolve uma postura acomodada frente as questões apontadas, uma vez que, de acordo com a sua visão, o problema reside nas famílias dos alunos e/ou no sistema educacional.

A partir dessa realidade, observamos a importância de ações formativas com os profissionais da educação, no sentido de possibilitar a ampliação do entendimento sobre a influência das questões sociais no espaço escolar para a superação dessas visões moralizantes e naturalizantes que têm se refletido em algumas práticas escolares.

A pesquisa revela que os professores, em sua maioria, consideram importante superar a perspectiva de que somente a frequência escolar possibilitará o rompimento com a pobreza, enfatizando a importância de os alunos, suas famílias e o sistema educacional estarem voltados para o compromisso com o aprendizado.

Direcionando olhares para a atuação docente, Santos (2016) desenvolve um estudo no qual analisa a existência de práticas pedagógicas específicas direcionadas aos beneficiários do PBF, recorrendo a equipes gestoras de 4 escolas municipais de Campinas-SP, em região de maior vulnerabilidade social. A partir da pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação de campo, o autor investiga as práticas que têm sido desenvolvidas nesses espaços educativos que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, com reflexos nos resultados do Ideb das escolas analisadas.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, o autor destaca que não foram encontrados estudos que abordam a temática em questão, o que demonstra a relevância de investimentos em pesquisas, inclusive neste trabalho, em que colocamos em evidência a prática pedagógica na relação com a pobreza. O autor parte da contextualização da criação dos Programas de Transferência de Renda, incluídos nos Estados de Bem-Estar Social no Brasil, e analisa a trajetória de criação do PBF e a sua importância relacionada à condicionalidade educação.

As entrevistas realizadas com os gestores da escola apontam para uma visão positiva sobre a condicionalidade educação, pois esses consideraram que a frequência contribui para o desenvolvimento escolar, uma vez que garante a

presença dos alunos beneficiários na escola, embora alguns entrevistados tenham destacado a diferença entre frequência e aproveitamento.

No que refere ao entendimento da relação entre pobreza e a condicionalidade educação,

> [...] consideram que o Programa deve aliviar a pobreza, mas são céticos em relação ao rompimento do ciclo intergeracional da pobreza, alguns com visões mais moralistas e outros com visões mais abrangentes ao mostrar as necessidades de articular o enfrentamento da pobreza com outras políticas públicas (SANTOS, 2016, p. 111).

Sobre a efetivação de práticas no ambiente escolar, apenas uma escola mencionou o desenvolvimento de práticas voltadas para os alunos beneficiários do PBF, apesar de não se referir diretamente à aprendizagem dos alunos. As ações eram relacionadas a estreitar a aproximação com as famílias que recebem o benefício, visando à ampliação do acompanhamento familiar no aprendizado dos alunos. Porém, o autor considera que essa ação era executada de forma mais punitiva, na medida em que seu principal objetivo era com relação à cobrança da frequência.

No tocante à execução de práticas pedagógicas voltadas aos alunos beneficiários do PBF, o autor analisou que não havia nenhuma direcionada a essa temática. Sobre a justificativa para o não desenvolvimento de práticas voltadas para esse fim, o autor propõe a divisão em dois grupos. O primeiro refere-se a evitar discriminação dos alunos beneficiários por parte dos profissionais ou dos próprios alunos. O segundo entende que a escola possui mecanismos que contribuem para invisibilizar as diferenças, com o discurso de que todos são iguais e que não é necessário um trabalho diferenciado.

Todavia, apesar de não existirem práticas pedagógicas específicas voltadas aos alunos beneficiários do PBF, foram destacas algumas práticas desenvolvidas na escola com o objetivo de promover o aprendizado dos alunos, em geral, e que alcançam os alunos beneficiários. Baseado nos autores Vasconcellos (2005), Tardif (2012) Perrenoud (2000) e Arroyo (2014), as práticas pedagógicas foram analisadas a partir das seguintes categorias: amplitude (externa ou interna); necessidades (essenciais ou alienadas); participação da família (participa ou não participa), método (dialético ou expositivo) e público escolar (anos iniciais e anos finais). Dentre as práticas observadas, Santos (2016, p. 139), destaca “[...] sacola da leitura,

temáticas de aprendizagem, Trabalho Docente Coletivo (TDC), Rádio Escolar, Leitura, Reforço e Trabalho Docente Individual (TDI)", sendo priorizadas pelos gestores o desenvolvimento das competências cobradas nas avaliações em larga escala.

> Dessa forma, sobre a relação da escola com o PBF e seu objetivo, que é a busca pela saída da pobreza, as entrevistas sugeriram que a escola cumpre com o seu papel como sugere o Programa, ou seja, realizando o controle da frequência escolar, não havendo nenhuma ação, voltada especificamente para esses alunos, referente à aprendizagem (SANTOS, 2016, p. 139).

Apesar de não serem encontradas nas escolas pesquisadas ações pedagógicas direcionadas especificamente aos alunos beneficiários do PBF, o autor sugere que as categorias elaboradas a partir das práticas verificadas podem auxiliar os professores no processo de reflexão, desconstrução e construção de suas práticas pedagógicas nas escolas.

A partir das análises, foi possível constatar que a maioria das dissertações e teses promove um resgate histórico da instituição de programas de transferência de renda no Brasil e no mundo, contextualizando o histórico da pobreza e o surgimento do PBF, enquanto mecanismo para redução da pobreza. No bojo da discussão, destacamos quatro pontos que apareceram com maior frequência nos estudos e que nos permitiram evidenciar as aproximações e nos contrapontos que os envolvem, sendo eles: concepção ideológica do PBF; análise da condicionalidade educação; manifestação sobre a teoria do capital humano; e a defesa da instituição escolar como espaço de superação ou de reprodução da pobreza.

Sobre as concepções ideológicas do PBF, vale ressaltar o destaque dado, em algumas pesquisas, às possibilidades de melhoria em várias questões sociais, como a educação, a saúde e a alimentação (TESTA; FRONZA; PETRINI; PRATES, 2013), contribuindo para o enfrentamento da miséria por meio da transferência do benefício e das condicionalidades. Apesar das suas limitações, pois ainda há um grande contingente de pessoas que vive em condições precárias de pobreza em comparação a outros países, o Brasil é o recordista mundial no que se refere à redução da pobreza e, por isso, foi utilizado como modelo para implementação de ações semelhantes em outros países, visto a eficiência das ações desenvolvidas de

enfrentamento à pobreza no que se refere a programas de transferência de renda (COLLARES, 2014).

Na mesma perspectiva, Oliveira (2015), Oliveira (2014), Lopes (2013), Feijó (2014) e Gheller (2015) retomam esse trajeto histórico, destacando as políticas sociais que culminaram no século XXI, na contramão do discurso neoliberal que ganhou espaço no Brasil na década de 1970, a partir da transformação na economia com a industrialização e a globalização, regida pela crise do capitalismo.

A ideia principal das políticas sociais que surgiram na década de 1980 era aumentar o capital social dos pobres que, por sua vez, contribuiriam para a movimentação do mercado, conforme os objetivos capitalistas do Banco Mundial, tendo a educação como uma boa parceira no desenvolvimento das capacidades mínimas para a superação da pobreza e, assim, a adaptação desses sujeitos ao sistema instituído.

Apesar dos desafios apresentados, Lopes (2013) reconhece os efeitos positivos para as famílias que recebem o valor transferido, contribuindo para a retirada de milhões de pessoas da extrema pobreza. Outro destaque apontado nas pesquisas analisadas trata da influência do PBF na trajetória de adolescentes que possuem um contexto favorável ao envolvimento com a violência, evidenciando que o recebimento do benefício amplia a permanência desses alunos na escola e reduz o número de adolescentes envolvidos com a violência, contribuindo para a formação moral e cidadã desses alunos de forma muito mais eficiente do que nos espaços socioeducativos (PAULY; ORTH, 2008).

Embora evidencie-se a importância que o PBF possui para as famílias que vivenciam a pobreza ou extrema pobreza, as pesquisas revelam que o valor não tem sido suficiente para suprir todas as necessidades que as famílias possuem diante de um sistema regido pelo dinheiro e pela movimentação do mercado, possibilitando poucas alternativas diante das condições precárias em que vive expressiva parcela da população brasileira, persistindo, em alguns casos ainda, o trabalho infantil (SILVA, M. 2007), (ARAÚJO; ALVES; BESARRIA, 2013), (TESTA; FRONZA; PETRINI; PRATES, 2013), (PIRES 2012).

Além das limitações apontadas acima, Oliveira (2014) e Gheller (2015) afirmam que o PBF não contribui para a superação do sistema capitalista, dado que não é

possibilitada a sua problematização e assume-se uma perspectiva de responsabilização dos sujeitos a partir de uma concepção meritocrática, que concebe o acesso à educação como uma chave para a mudança de vida, responsabilizando o sujeito pelo seu desempenho individual. Apesar das críticas direcionadas ao PBF e aos seus impactos na redução da pobreza, Flores (2015) ressalta a sua importância para a redução imediata da pobreza, possibilitando condições mínimas de sobrevivência.

No tocante à análise da condicionalidade educação, a frequência escolar aparece como principal preocupação no cuidado para continuidade do recebimento do benefício, uma vez que além de ter relação direta com o valor recebido, traz significados, a longo prazo, para o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza, segundo o entendimento das famílias (TESTA; FRONZA; PETRINI; PRATES, 2013).

Gonçalves, Menicucci e Amaral (2017) destacam a importância da condicionalidade educação para a redução da defasagem idade-série, muito comum em situação de pobreza. Além desse fator, Cararo (2015) destaca a contribuição da condicionalidade educação para a melhoria da trajetória escolar das crianças empobrecidas, uma vez que garante o acesso dessas crianças à escola. Apesar das lacunas apontadas concernentes às problemáticas sociais que refletem na escola, sugere que a educação em tempo integral também pode contribuir para uma formação que considere os alunos em sua totalidade e promover uma formação humana emancipatória com ampliação da jornada escolar.

A partir do levantamento bibliográfico é possível concluir que não existe consenso sobre a importância das condicionalidades. Evidencia-se o entendimento das condicionalidades como uma contrapartida, troca ou reciprocidade para o recebimento do benefício, despendendo-se um alto valor para o seu controle sem se constatar a sua real contribuição (PIRES, 2012).

Pinto (2016) e Gheller (2015) criticam a conversão dos direitos instituídos como incondicionais, como a educação e a transferência de renda, em direitos condicionados. Outro limite considerado refere-se à necessidade de garantia não apenas ao acesso, mas também da qualidade da educação direcionada a essas

crianças que vivenciam a pobreza para possibilitar o acesso ao mercado de trabalho e, assim, combater a transmissão intergeracional da pobreza (FEIJÓ, 2014).

Embora reconheça que o PBF contribui para a autonomia das famílias beneficiárias, Pires (2012, 2013) destaca que o acesso à escola não contribui para ascensão social dos pobres, pelo contrário, colabora para a manutenção da desigualdade social existente. Baseando-se na teoria de Pierre Bourdieu (2010), o autor acredita que a escola reproduz as desigualdades existentes na sociedade, não sendo possível a superação por meio de uma educação que não se faz emancipadora. Vale ressaltar que essa perspectiva não é predominante nos trabalhos analisados e nem representa a nossa concepção, pois acreditamos que a escola tem uma contribuição importante na superação do sistema dominante, na medida em que promove uma educação de qualidade, crítica e problematizadora frente às questões sociais.

No que tange à manifestação sobre a Teoria do Capital Humano, alguns autores argumentam que a condicionalidade educação possui uma contribuição mais relevante, se pensada a longo prazo, pois colabora para o aumento do capital humano das crianças que frequentam a escola, possibilitando a quebra do ciclo intergeracional da pobreza (GONÇALVES; MENICUCCI; AMARAL, 2017).

Vaz (2013) destaca o apoio do Banco Mundial à estratégia do Governo Lula para aumento do capital humano e para a redução da pobreza, pois esse seria o principal objetivo, promover um perfil empreendedorista e consumidor para contribuir com a movimentação do mercado. Todavia, a autora entende que essa perspectiva não contribui para uma educação emancipadora, e apenas colabora para o sistema de valorização dos lucros e exploração das pessoas que vivenciam a pobreza.

Entretanto, alguns autores não compartilham desse pensamento, compreendendo que essa tentativa de investimento no “capital humano” não é possível, pois a frequência à escola não garante a qualidade do aprendizado. Além disso, questiona-se a teoria do Capital Humano, uma vez que, na sociedade atual, a escolaridade não tem garantido emprego para grande parte da população (PIRES, 2012; PIRES, 2013).

Sobre o reconhecimento da instituição escolar como espaço de superação ou reprodução da pobreza e da desigualdade social, a pesquisa desenvolvida por Duarte e Yannoulas (2011) possibilita um panorama dessa diferenciação nas produções já realizadas, destacando que, embora exista uma expressiva parcela de trabalhos desenvolvidos sobre a escola como um importante mecanismo de função social para o enfrentamento da pobreza, alguns autores criticam a educação formal, identificando-a como um modo de manutenção e adaptação ao sistema vigente.

Pires (2013), baseando-se em Bourdieu (2010), argumenta que a instituição escolar funciona como um espaço de reprodução das desigualdades existentes na sociedade, deixando de contribuir para ações que possibilitem uma aproximação da superação das desigualdades vivenciadas pelos alunos que a frequentam.

Ainda que algumas perspectivas façam a defesa da função social da escola, de emancipação e transformação dos sujeitos que a compõem, há uma tendência de desresponsabilização do Estado mediante a transferência da responsabilidade às Ongs que, por meio de parcerias com empresas privadas, acabam por contribuir para uma educação que colabora para a adaptação dos sujeitos à sociedade tal como está colocada, com a manutenção da desigualdade social em função do mercado capitalista que satisfaz os interesses dos investidores (FERREIRA, 2008).

Em contrapartida, a perspectiva neocolonial da educação propõe o rompimento com a reprodução de sujeitos silenciados na sociedade durante o processo de colonização, que vem se perpetuando por longo tempo (RAMALHO; LEITE; MENDONÇA, 2017).

Um fator que também foi visibilizado se refere às desigualdades de acesso, permanência e sucesso na escola para as camadas populares, não possibilitando condições iguais de aprendizado e, assim, a perpetuação da desigualdade existente por meio do fracasso escolar. Essa relação da pobreza com o baixo desempenho pode ser vista por meio do resultado do Ideb que tende a diminuir em regiões de maior pobreza (DUARTE; YANNOULAS, 2011).

Porém, Duarte e Yannoulas (2011) acreditam na possibilidade da lógica neoliberal que impera nas escolas por meio das diversas ações estabelecidas, sendo necessária a revisão dessa instituição para que a política social de educação

alcance, de fato, a função que lhe é pertinente, uma reflexão crítica da sociedade que forme cidadãos críticos e reflexivos. Da mesma forma, corrobora Vaz (2013) ao defender a necessidade de uma educação que promova perspectivas para a luta de classes e a emancipação humana.

Nessa direção, Oliveira (2015) destaca que é necessário um olhar cuidadoso para as escolas com o intuito de que elas não percam a função de promover uma educação de qualidade, a fim de contribuir para a emancipação política dos sujeitos que as frequentam, superando uma educação que não vai além da manutenção da desigualdade social presente no sistema.

Assim, a prática pedagógica é destacada por Silva (2014) como mecanismo para se alcançar uma educação que viabilize a superação da desigualdade existente na sociedade. Portanto, é fundamental que se desenvolvam práticas pedagógicas mais seguras a partir de uma concepção abrangente sobre a condição social da pobreza e as tentativas de superá-la por meio de programas de transferência de renda como o PBF.

Nessa direção, destaca-se a necessidade de compreensão do professor como um dos principais sujeitos responsáveis pelo encaminhamento desse processo (FLORES, 2015), bem como a identificação de ausência de práticas pedagógicas voltadas para a discussão da pobreza enquanto condição histórica e social nas salas de aula (SANTOS, 2016).

Apesar das críticas desenvolvidas ao PBF, as suas contribuições são evidentes na redução da pobreza, impactando diretamente na vida das famílias que o recebem, como pudemos visualizar nas pesquisas analisadas. Os efeitos positivos são manifestados na ampliação aos direitos básicos à população brasileira mediante o acesso à alimentação, saúde, educação e assistência social.

No que tange ao acesso à educação, concordamos com Duarte e Yannoulas (2011) quando afirmam a importância da revisão da escola e de sua função social, de modo a contribuir com a reflexão crítica e histórica da sociedade, com profissionais da educação conscientes da importância de currículos e práticas pedagógicas que viabilizem uma educação de qualidade e que promovam a consciência

emancipadora dos alunos acerca das questões da pobreza, superando a lógica neoliberal e meritocrática que tem prevalecido nas ações educativas.

2. A POBREZA COMO RESULTADO DAS RELAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COMO POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO E SUPERAÇÃO

Nossa proposta, neste capítulo, está direcionada a realizar uma análise histórica, destacando algumas políticas públicas relevantes para o enfrentamento da pobreza, desenvolvidas entre os anos de 1920, período de incremento da indústria no Brasil, e o ano de 2016, fim da gestão do governo do Partido dos Trabalhadores, que deixou como legado histórico, entre muitos outros, o PBF, considerado um dos principais programas de transferência de renda às famílias empobrecidas.

Paugam (2003) parte de uma perspectiva weberiana da pobreza, que leva em conta a classe, o status e o poder. Dessa forma, a pobreza representa o fracasso social, a degradação moral, o bloqueio da riqueza, onde "[...] nas sociedades modernas, os pobres não estão apenas privados de recursos econômicos; exercem também pouca influência sobre o poder político e sua respeitabilidade corresponde, em geral, à sua posição social inferior" (PAUGAM, 2013, p. 47).

Assim, vale considerar como esse sujeito que tem sido alvo das desigualdades sociais tem se relacionado com a sociedade a partir da desqualificação social que vive em seu cotidiano. O autor destaca a dificuldade de construir esse conceito, afinal, não há uma abordagem universal sobre a pobreza, pois possui o caráter relativo, variado, arbitrário e complexo mediante as diversas manifestações expressas nas vivências desses sujeitos, não unindo todos de acordo com um padrão único. Dessa forma,

> O que é sociologicamente pertinente não é a pobreza em si, mas as formas institucionais que esse fenômeno assume numa dada sociedade ou num determinado meio. Em outras palavras, pode ser heuristicamente fecundo estudar a 'pobreza' como *condição social reconhecida* e os 'pobres' como um conjunto de pessoas cujo *status* social é definido por instituições especializadas de ação social que assim as designam (PAUGAM, 2003, p. 55).

Em uma tentativa de categorização de concepções dessa problemática social, Duarte (2012) propõe uma axiologia da pobreza, dividindo-a entre perspectiva liberal, socialista, moralista e técnica. Entendemos que as abordagens que têm prevalecido em nossa sociedade não têm contribuído para a superação da pobreza e da desigualdade social, requisitando a revisão de concepções e propostas.

A concepção liberal dissemina que a condição social dos indivíduos é resultado das diferenças naturais e inerentes a cada um e, portanto, legitima a pobreza como produto dessas relações hierarquizantes das disparidades entre os sujeitos, não sendo possível ocorrer mudanças. A perspectiva moralizante entende a pobreza como resultado da falta de vontade e disposição dos sujeitos que a vivenciam, prevalecendo o preconceito e juízo de valor que a aceitam e a legitimam, responsabilizando os pobres por esta condição. Por fim, a concepção técnica da pobreza tem como enfoque apenas o cálculo e a determinação dos dados para apresentação ao Estado, à sociedade e formulação de políticas públicas (DUARTE, 2012).

As perspectivas liberal, moralizante, e técnica precisam ser superadas por uma compreensão que abranja todas as facetas que envolvem essa condição de desigualdade social e que tem gerado a pobreza. Concordamos com Duarte (2012) ao assumir a pobreza a partir da abordagem socialista, pois contribui para a discussão acerca da oposição de classes gerada pela sociedade capitalista, sendo o proletariado a classe trabalhadora, com sua força de trabalho explorada e que vive distante dos lucros das grandes empresas.

> A compreensão socialista da pobreza parte, especialmente, de Marx e Engels (2005 e 2009): a pobreza como inexorável na sociedade capitalista, fruto da dinâmica de produção que opõe capital e trabalho. Ao ilustrar a lei geral da acumulação, Marx (2006) demonstra que o proletariado vai, a cada período, sendo mais explorado e menos remunerado por seu trabalho. Tal fato faz com que proliferem, no seio da sociedade, camadas miseravelmente pagas que vivem em situação de pobreza e miséria (MARX, 2006, apud DUARTE, NATALIA, 2013, p. 71).

Esses cidadãos pobres, vítimas do sistema do qual fazem parte, vivenciam situações passíveis de questionamentos sobre a plenitude da sua cidadania. Afinal, de acordo com Pinzani e Rego (2016, s/p.), “[...] a cidadania se constitui em um arcabouço de direitos, prerrogativas e deveres que configura um sistema de reciprocidades determinantes da natureza das relações dos indivíduos entre si e deles com o Estado”. Contudo, temos visto, na realidade social, que aos pobres têm sido negados vários direitos que deveriam ser garantidos pelo Estado.

A cidadania traz o princípio de igualdade e deve ser garantida a partir dos elementos civil, político e social. O elemento civil refere-se aos direitos necessários à liberdade individual, como liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o

direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça; o elemento político refere-se à participação ativa no poder político, seja como um membro de um organismo ou como um eleitor contribuindo para o seu desenvolvimento; e o elemento social possibilita o direito de participar da herança social e viver civilizadamente de acordo com os padrões da sociedade, destacando-se aqui o sistema educacional e os serviços sociais. De acordo com Marshall (1967), trata-se de “Geração de Direitos”, em que cada elemento da cidadania pressupõe a conquista do elemento anterior. Ou seja, a conquista dos direitos sociais é possível com a conquista dos direitos políticos e pode ser viabilizado a partir da conquista dos direitos civis (REGO; PINZANI, 2016).

Mesmo diante dessa concepção de que todas as pessoas devem vivenciar os direitos proporcionados pela cidadania, ainda hoje vemos um distanciamento das propostas instituídas. Leite (2011) faz distinção entre dois tipos de cidadanias: a “cidadania protagonista”, para os que vivenciam uma condição econômica favorecida, e a “cidadania passiva”, identificada em populações pobres.

A análise feita é que os pobres, considerados incapazes de enfrentar as situações adversas da sua vida, terão a “ajuda” solidária e voluntária daqueles que exercem a “cidadania protagonista”. Assim, com maior engajamento dos cidadãos protagonistas, passaria a haver participação na luta contra a pobreza e a exclusão social.

> Expressa-se, aí, uma fissura na sociedade. Temos, de um lado, os ‘incluídos’, com seu protagonismo contra a pobreza, e, de outro, os ‘excluídos’: passivos, sem ‘capacidade ativa’ e em prol dos quais se exerce uma cidadania protagonista. O ‘protagonismo da sociedade’ é, na verdade, um protagonismo exercido por — e restrito a — parte dessa mesma sociedade. [...] O que resta aos indivíduos e famílias pobres é a postura passiva de receber as benesses que lhes são concedidas. Não é para eles que se exerce a cidadania protagonista? Não são para eles inúmeros programas, projetos e ações ‘cidadãos(ãs)’? Que os usufruam! Resta-lhes, enfim, uma cidadania passiva, contraposta à cidadania protagonista, que está sendo exercida, sobretudo, nos segmentos elitizados da sociedade [...]. Como não se trata de direitos, debilitam-se eventuais reivindicações pela continuidade daquilo que é concedido: [...] quem dá não tem obrigação de dar, quem recebe não tem o direito de receber [...] (GLUZ, 2007, apud LEITE, 2011, p. 293-294).

Nessa perspectiva, há uma desresponsabilização do Estado em cumprir com o papel de garantir direitos a toda a população de forma plena, independente da classe social. Porém, historicamente, esses direitos têm estado longe da maioria da

população, que além de viver isenta dos recursos econômicos, não tem acesso aos direitos civis, políticos e sociais de forma plena, vivenciando, ainda, uma vida de preconceito e humilhação.

Carvalho (2001, apud RABELO, 2014) afirma que, no Brasil, os direitos sociais foram os primeiros a serem implantados em detrimento dos políticos e civis. Historicamente, vê-se a constituição da cidadania passiva para aqueles destituídos da riqueza material e social, ocorrendo a partir de dois aspectos destacados pelo autor. Como os direitos sociais foram implantados em relação direta com o governo, sem representação política, constituiu-se uma configuração de favores em troca de lealdades. O segundo aspecto refere-se à implantação de uma visão corporativista a qual produzia privilégios e não direitos, em que “[...] os benefícios sociais não eram tratados como direitos de todos, mas como fruto da negociação de cada categoria com o governo” (CARVALHO, 2011, apud RABELO, 2014, p. 101).

Ao longo dos anos, enquanto a riqueza tem sido, cada vez mais, restrita a poucos, a pobreza está presente na vida de milhares de pessoas que sofrem cotidianamente com as limitações que essa lhes impõe, não apenas do ponto de vista econômico, mas também social, cultural, civil e político.

Portanto, na sociedade brasileira contemporânea há uma culpabilização dos sujeitos pela sua condição de pobreza, responsabilizando os empobrecidos por algo que está além do seu alcance de modificação estrutural. Assim “[...] os(as) 'pobres' são vistos(as) como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, [...] sendo responsabilizados(as) por sua própria condição” (ARROYO, 2016, p. 9).

Cabe enfatizar que a estrutura da sociedade teve nova composição a partir das ideias neoliberais que ganharam ênfase nos países de capitalismo central, provocando mudanças com impactos relativamente fortes. Conforme afirma Frigotto (1995, apud CARARO, 2015, p. 165),

> Os efeitos do ajuste neoconservador com um novo modelo de acumulação e regulação social trouxeram consequências graves: aumento da miséria absoluta, da fome, da violência, de doenças endêmicas, do desemprego e subemprego estrutural, que atingiu, de forma diferenciada, os países do Cone Norte e do Sul.

Portanto, compreendemos que a pobreza e a desigualdade social não são processos naturais que dependem das vontades e atitudes individuais de cada sujeito, mas sim de um desenvolvimento histórico e social que tem gerado essa problemática estrutural. Nessa perspectiva, buscamos colocar em evidência as formas como a pobreza vem se manifestando ao longo dos anos, relacionando-a com os principais marcos históricos no Brasil e suas relações com os processos educativos, a partir do século XX, momento histórico em que as desigualdades são evidenciadas pela intensificação do capitalismo industrial.

No campo educacional, do início do século XX, período da modernidade pedagógica, a pobreza podia ser vista de forma bem explícita nas escolas, sendo definida por Nunes (2000) pela falta de estrutura, materiais e modos civilizados e cívicos, dando como exemplos as cidades de Salvador, Recife e Rio de Janeiro:

> O professor custeava com seus próprios vencimentos o aluguel da sala ou do prédio. Não havia mobiliário escolar. Cabia aos alunos levarem para a casa da professora as cadeiras e as mesas, mas a pobreza impedia. O máximo que se permitia era o improviso em barricas, caixões, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. Comum mesmo era os alunos escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal, ou então fazerem seus exercícios de joelhos ao redor de bancos ou à volta das cadeiras […]. Casas alugadas eram transformadas em escolas e tornavam-se focos de alastramento de epidemias. Faltava ar. Faltava luz. Faltava água. As doenças se propagavam: a bexiga (varíola), a gripe, a tuberculose, a meningite, cérebro-espinhal […], muitas crianças cariocas se afastavam da escola por vários motivos: doença, necessidade de trabalhar, de mudar de casa pelos sucessivos aumentos do aluguel, medo de apanhar. Como extensão da casa, a escola revela os problemas de habitação, de saúde e das relações sociais hierarquizadas e hostis (NUNES, 2000, p. 377-378).

A partir do ano de 1910, são desenvolvidos projetos para construção de edifícios escolares inspirados em modelos americanos e ingleses. Esse novo projeto tinha como tripé a moral, a higiene e a estética, direcionados para disciplinar a pobreza no corpo, na mente, nos gestos e nos sentimentos. Esperava-se que, ao inculcar as normas de uso do corpo na infância, esses comportamentos seriam estendidos para toda a sociedade.

Nessa perspectiva, foi necessário um investimento na higienização das cidades e na disciplina das pessoas por meio de uma educação estética. O objetivo central na reforma das cidades era reformar o povo com base no cidadão que se pretendia formar, no intuito de criar um modelo universal a ser seguido. Isso foi necessário

para alcançar a premissa defendida pela constituição republicana, que afirma a igualdade diante da lei, sendo necessária, assim, essa educação estética para diminuir as diferenças (VEIGA, 2000).

Vale destacar o investimento para a miscigenação do povo brasileiro no que tange aos objetivos do processo de imigração no Brasil, iniciado nos anos anteriores, visando ao crescimento da nação, a ocupação do espaço geográfico e o branqueamento do país. Essas questões se tornavam essenciais para se alcançar o modelo republicano almejado, principalmente quando avaliadas as tradições cultural e escolar dos imigrantes, uma vez que a população no Brasil era predominantemente analfabeta e com muitas deficiências em seu sistema escolar (KREUTZ, 2000).

Com os objetivos de reduzir as mazelas produzidas pela miscigenação e desenvolver uma república ideal, as elites e governo investiam na constituição de uma imagem de unidade nacional, pensada a partir de uma mesma história, uma mesma cultura, uma bandeira e um hino, assim como buscava-se desenvolver a instrução e a arte. “[...] Essa educação estética referia-se às mais variadas formas de expressão artística como o canto, a dança, a música, a literatura, o teatro, os trabalhos manuais mas, principalmente às formas de educar para produzir uma emoção estética” (VEIGA, 2000, p. 406). A preocupação em desenvolver a percepção moral, estética e artística do povo se deu com o objetivo de produzir novas sensibilidades para desempenho de um bom cidadão, consolidando práticas pedagógicas a partir da combinação entre razão e sensibilidade.

Vale ressaltar, portanto, que o objetivo da educação estava diretamente relacionado ao objetivo da sociedade que se pretendia formar, baseado nos padrões dominantes, ou seja, de um povo educado, patriota e submisso ao que estava sendo instituído, de modo que não violasse os padrões impostos pela sociedade da época, para preservação do bom cidadão, respeitador da moral estabelecida.

Dessa forma, educavam-se sujeitos com o comportamento adequado no sentido de não se colocarem na busca do cumprimento de seus direitos, até porque o que estava sendo oferecido, segundo argumentava-se, era uma educação “igualitária” para todas as crianças. Todavia, o acesso não era garantido a todos, uma vez que

não havia vagas que atendessem a toda a população, e nem eram desenvolvidas condições de acesso e permanência a todos os sujeitos dessa sociedade, reforçando a desigualdade educacional.

Direcionando olhares para o período de organização da sociedade urbana brasileira, de crescimento industrial e de ampliação da educação pública, retomamos as décadas de 1920 e 1930 como momentos históricos de profundas transformações econômicas e sociais, em que se expandem as oportunidades de trabalho, surgem novas classes sociais e em que, na contramão do desenvolvimento, concentram-se populações empobrecidas nas cidades.

Em meio à Revolução Industrial, destacadamente a partir das décadas de 1920 e 1930, a estrutura social adquire nova configuração, rompendo com as fases agrárias, tradicionais e de caráter basicamente colonial. Os empresários industriais – imigrantes italianos, alemães, portugueses e libaneses – veem seu poder e prestígio crescer rapidamente e passam a compor a classe alta, ao lado dos grandes fazendeiros, comerciantes e banqueiros. As transformações também foram evidentes na classe inferior. Os operários industriais e os trabalhadores urbanos constituíram um grupo suficientemente numeroso e significativo para compor um novo setor (BRESSER-PEREIRA, 2003).

Além dessas duas classes mais discrepantes, houve também o surgimento da classe média profissional, ou seja, aquela classe que vive em situação intermediária entre a classe alta e a classe baixa e possui relação direta com o processo produtivo.

Naquele contexto, expressiva parcela de operários migrou do interior para as cidades. Eram camponeses ou filhos de camponeses que abandonavam os lares atraídos pelos salários mais altos das indústrias. Enquanto a região Centro-Sul do País, especialmente São Paulo, vivenciava o processo de industrialização e na região Sul a produção agrícola se modernizava e mecanizava, no Nordeste predominava a agricultura e as relações de trabalho continuavam regidas por critérios basicamente tradicionais.

Os trabalhadores do Sul e Centro-Sul viam o padrão de vida melhorar, podiam educar-se e ter um relativo acesso à vida política, enquanto os trabalhadores do

Nordeste, quando não migravam, continuavam na situação miserável e sem expectativa de mudanças, constituindo um grupo caracterizado pelo analfabetismo e pela baixa produtividade de trabalho, realizado dentro de uma economia de subsistência subdesenvolvida.

Assim, a oportunidade de trabalho nas indústrias contribuiu, em larga escala, para o êxodo rural e para o processo de urbanização.

> O aceleramento dos processos de industrialização e urbanização atraía para as grandes cidades populações que, provenientes de outras culturas (como era o caso dos imigrantes), ou de regiões muito pobres do país, não partilhavam os códigos comportamentais que regiam o quotidiano da convivência interclasses no espaço urbano (CARVALHO, 2000, p. 232-233).

Sobre o processo de industrialização e crescimento das cidades, Castel (2004) discute algumas questões relevantes para compreendermos a problemática da questão social a partir do contexto da França, possibilitando algumas correlações com o processo ocorrido no Brasil. O autor elabora análises sobre alguns episódios que acarretaram as transformações da sociedade francesa, com ênfase na industrialização do século XIX, onde a condição de vida do proletário que viveu nas primeiras concentrações industriais compunha "[...] populações flutuantes, miseráveis, não socializadas, cortadas de seus vínculos rurais e que ameaçam a ordem social, seja pela violência revolucionária, seja como uma gangrena" (CASTEL, 2004, p. 239).

O Brasil também vivenciou essa nova configuração de sociedade com concentrações empobrecidas nos centros urbanos, mediante o processo de migração. A industrialização provocou a presença massiva de pobres na cidade gerando a favelização e a criação de cortiços para ser possível maior proximidade com os locais de trabalho nas indústrias, aumentando a desigualdade entre ricos e pobres (NUNES, 2000).

Essas mudanças destacadas também interferiam no modelo educacional. Nesse contexto, a Instrução Pública passou a ser utilizada como uma moderna estratégia política para moralizar os pobres, inclusive, expandindo a escola até os sertões e à zona rural, buscando a disseminação popular com o intuito de expandir os mecanismos de controle das populações pobres e ajustar "[...] os homens às novas condições de vida" (LOURENÇO FILHO, 1935, apud CARVALHO, 2000, p. 233).

Naquele contexto, a difusão do alfabeto passa a ser vista como necessária para a consolidação da República, sendo compreendida como uma arma a ser utilizada com cautela para contribuir com a manutenção da ordem, sem possibilitar uma conscientização mais ampla dos sujeitos.

Propondo um ensino para além da alfabetização, os reformadores educacionais Sampaio Dória, Lourenço Filho, Francisco Campos, Carneiro Leão, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, contribuíram para a ampliação da perspectiva educacional, visando à formação de cidadãos e prezando por uma escola que considera o contexto social dos alunos e que intervém "[...] pelo conhecimento das anomalias sociais e de suas causas" (CARNEIRO LEÃO apud CARVALHO, 2000, p. 240).

Assim, passam a propor, inclusive, a adaptação da escola ao meio, apostando no processo contínuo de transformação e de adaptação do sujeito ao ambiente em que vive, centralizando o princípio da escola no trabalho. Assim, as reformas educacionais contribuíram para a educação de modo a antecipar e subsidiar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (CARVALHO, 2000).

Nos anos 1930, Getúlio Vargas desenvolve seu governo com uma liderança populista comprometida com a renovação da política e da economia brasileira, com o investimento do setor industrial. Apesar do período de crise econômica mundial que ocasionou a redução do poder executivo externo, o setor industrial gerou, provisoriamente, um aumento do poder aquisitivo interno no Brasil.

Vale destacar a importância da produção de café até essa época, que devido à crise passou a enfrentar problemas diante da redução do seu preço e da desvalorização da moeda. Diante desse cenário, o governo passa a comprar e destruir os excedentes do café, com o objetivo de equilibrar a economia e "[...] manter o nível de emprego, e, portanto, o nível da procura agregada" (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 45).

A participação efetiva no mercado de trabalho era muito importante para a constituição dos sujeitos como cidadãos, pois o acesso aos direitos sociais passou a ocorrer mediante a ocupação exercida por estes no mercado de trabalho. Todavia, a garantia do acesso a esses direitos não era igualitária, a depender do "[...] lugar

ocupado por uma profissão dentro da hierarquia ocupacional vigente" (ALGEBAILE, 2009, p. 105).

Esse cenário contribui para a disseminação do ensino profissional, principalmente entre os empobrecidos, colaborando para a perpetuação e, até mesmo, intensificação da desigualdade social, evidenciada também na Constituição do Estado Novo, no Art. 129, conforme aponta Algebaile (2009, p. 101-102):

> Era o 'ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas', que constituía 'em matéria de educação o primeiro dever do Estado', a quem cumpria 'dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa de estados, dos municípios, e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais'.

A educação era vista como responsabilidade primordial da família e o Estado atuava somente com uma ação suplementar à ação da família, ofertando uma educação que fosse ao encontro das aptidões dos alunos e cuja gratuidade poderia ser relativizada.

Cabe destacar que, naquele contexto, concorriam três projetos distintos no âmbito educacional: da Igreja, das forças armadas e, ainda, havia o projeto inspirado no fascismo europeu:

> A Igreja não era o único setor organizado da sociedade pretendendo se utilizar da educação como meio para atingir fins muito mais amplos, ligados a um projeto mais ou menos explícito de construção de um Estado Nacional forte e bem constituído. Também as forças armadas viam na educação um caminho indispensável para um projeto nacional de longo alcance, e pelo qual se sentia responsável. Entre os dois, havia ainda um projeto inspirado essencialmente na ascensão do fascismo europeu, e que tinha como principal meta a unificação da força moral da Igreja com a força física dos militares, em um grande projeto de mobilização nacional (SCHWARTZMAN, 2000, p. 79).

Em contexto político e econômico, a Segunda Guerra Mundial ocasionou a redução do ritmo do desenvolvimento industrial brasileiro. Em tempos de guerra, o Brasil não alcançou o desenvolvimento dos anos anteriores, pois ainda dependia da importação de equipamentos de outros países, que diminuíram a exportação dos artigos manufaturados e de equipamentos industriais (BRESSER-PEREIRA, 2003).

Com o fim da Guerra, o cenário que passa a predominar é o de prosperidade econômica com aumento da produção industrial em um contexto internacional mais favorável e a consequente consolidação do desenvolvimento industrial até por volta

dos anos de 1960. Nesse contexto pós-guerra, ampliaram-se as expectativas de mobilidade ascendente, por meio de estratégias transgeracionais, em que há a possibilidade de as famílias alcançarem melhorias de sua condição social por intermédio de seus filhos. Todavia, apesar das expectativas geradas, as desigualdades, os bolsões de pobreza e a injustiça social não diminuíram. Pelo contrário, essa sociedade salarial tem vivido o processo de precarização do trabalho, acentuada pela mercantilização, globalização, concorrência e competitividade.

Dessa forma, o mercado passa a ter dois alvos principais: a minimização do preço da força de trabalho e a maximização da sua eficácia produtiva, contribuindo para que o trabalho se transforme em emprego, perdendo o seu caráter humanizador.

Ao pensar a França em tempos de globalização, “[...] de competitividade e concorrência aguerridas”, Castel (2014, p. 236) destaca a preocupação com o aumento de contratos instáveis, evidenciado pela problemática do desemprego, o que também ocorreu no Brasil. Embora o autor tenha tomado como referência de sua fala o contexto francês, é possível traçar paralelos com o contexto brasileiro, pensando que, também no Brasil, os anos 60 e 70 do século XX contribuíram para a precarização do trabalho, ainda que em proporções distintas.

Ao realizar uma análise sobre a questão social de degradação das proteções e direitos do trabalho assalariado na França, Castel (2014) destaca a desestabilização dos estáveis (aqueles que com a idade avançando vão perdendo o espaço no mundo produtivo), a instalação na precariedade (que vivem no desemprego ou sob trabalho temporário e que demandam de proteção social) e os sobrantes (os considerados “inúteis”, sem utilidade para o mundo produtivo).

Pensando no processo de globalização pós-Segunda Guerra Mundial, reforça-se a necessidade de preservação dos espaços coletivos protetores, tomando como alerta a realidade denunciada por Marx no processo inicial de industrialização, em que proletários “livres”, ou seja, que podiam estabelecer livremente seus contratos de trabalho, pagaram um preço bastante alto por essa liberdade. A partir de tal análise, é possível observar que a participação nesses espaços de solidariedades coletivas precisa ser potencializada para contribuir com a ampliação de possibilidades dos

sujeitos que vivem em grande nível de desigualdade alcançarem todos os seus direitos sociais.

Diante da complexidade e da variedade dos sujeitos que compõem essa parcela da população que vive a pobreza em suas múltiplas relações, Paugan (2003) propõe uma tipologia das intervenções sociais realizadas com direcionamento a esses sujeitos, a partir da forma como a sociedade percebe os que dependem dos serviços da ação social, podendo ser realizada a partir da intervenção pontual, intervenção regular e infraintervenção.

A partir de 1961, a situação econômica do Brasil sofreu grandes transformações e passou a vivenciar uma crise que atingiu a produção rural e industrial, ocasionando um número massivo de desemprego conjuntural,[4] ou seja, o desemprego que ocorre durante as crises econômicas, quando se tem uma recessão da economia, o que significa retração na produção, e as empresas, para cortar despesas, dispensam funcionários em efetivo exercício profissional que, durante os últimos anos, não ficavam desempregados. Esses casos somados ao desemprego disfarçado (subempregos, empregos marginais com baixa produtividade e a não atuação), superou o número de trabalhadores formais (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 124).

Esse contexto levou o Brasil a uma reorganização econômica diante da crise que se instaurava, com aumento da pobreza, devido à redução das oportunidades de investimento, da limitação da capacidade de exportação e de importação, e à inflação aberta (BRESSER-PEREIRA, 2003). Dessa forma, o desemprego e a ampliação da pobreza surgem como reflexo desse contexto econômico e social que afeta os trabalhadores desde 1958, abalando, de forma expressiva, o consumo brasileiro:

---

[4] São pelo menos 4 (quatro) tipos de desemprego: 1) o Desemprego Friccional (ou natural), que consiste em indivíduos desempregados, temporariamente, ou porque estão mudando de emprego, ou porque foram demitidos, ou ainda porque estão procurando emprego pela primeira vez; 2) o Estrutural, consequência das mudanças estruturais na economia, tais como mudanças nas tecnologias de produção ou nos padrões de demanda dos consumidores; 3) o Sazonal, que ocorre em função da sazonalidade de determinados tipos de atividades econômicas, tais como agricultura e turismo, causando variações na demanda de trabalho em diferentes épocas do ano; 4) o Cíclico (involuntário ou conjuntural), que ocorre quando se tem uma recessão da economia, e as empresas são obrigadas a dispensar funcionários para cortar despesas (RIBEIRO, P. S. Diferentes tipos de desemprego. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/diferentes-tipos-desemprego.htm>. Acesso em: 19/08/2019).

> Com a queda dos investimentos e a desaceleração da economia, caíram os salários reais, agravando-se o problema da falta de demanda para as empresas [...] enquanto o produto *per capita* continuava a crescer, os salários reais caíam. Resultava daí uma distribuição de renda menos favorável para a classe consumidora, enquanto aumentava a produção e, especialmente, a capacidade de produção. Entre 1958 e 1966, o salário mínimo real caiu 38% (BRESSER-PEREIRA, 2003).

Esse foi o cenário em que os militares assumiram o poder. Inicialmente, sob o Governo de Castelo Branco, com uma concepção idealista, acreditava-se na mudança de mentalidades sem que ocorresse uma mudança na estrutura social e, do ponto de vista econômico, apostava-se em uma concepção liberal e anti-industrializante (BRESSER-PEREIRA, 2003).

Com o fim do governo de Castelo Branco e a posse de Artur da Costa e Silva, em março de 1967, o regime militar passou a atuar de forma mais autoritária, com desrespeito dos direitos civis dos cidadãos e com participação do legislativo e do judiciário, que utilizavam a tortura como método principal de investigação. Os empresários também passaram a participar das decisões no plano econômico e "[...] os trabalhadores [permaneceram] excluídos do pacto político" (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 145).

Esse regime propôs a alteração de alguns pontos para atender, de acordo com as novas demandas, de modo mais incisivo, os interesses do mercado. O lema "Ordem e Progresso" foi substituído por "Segurança e Desenvolvimento" e, para alcançar esse objetivo, fez-se necessário uma reorganização educacional, considerando o baixo atendimento escolar e os altos índices de evasão e repetência que acometiam, principalmente, as camadas empobrecidas da população. Por meio das relações entre o Brasil e os Estados Unidos (EUA), os modelos que predominavam nas organizações norte-americanas passaram a ter grande influência na organização da proposta educacional que aqui se buscava desenvolver (SAVIANI, 2013).

Portanto, o taylorismo, o fordismo e o behaviorismo se configuraram como novas teorias para o embasamento educacional, identificado como "pedagogia tecnicista".

> Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no modelo fabril, pretende-se a objetificação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 381).

Esse novo modelo educacional organizava seu planejamento de modo que a racionalidade minimizasse as subjetividades e produzisse a mecanização do processo. Professor e aluno ocupavam posição secundária, relegados à função de meros executores de um planejamento desenvolvido por especialistas que controlavam o ato educativo por meio de um alto nível de burocratização e controle das escolas, perdendo-se a especificidade da educação, que é composta por diversas mediações. Esse modelo pedagógico tinha como principal enfoque o aprender a fazer, "[...] a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico" (SAVIANI, 2013, p. 383-384).

Vale destacar que, embora a Constituição de 1967 tenha ampliado a obrigatoriedade de acesso ao ensino escolar de 7 a 12 anos para 7 a 14 anos, com oferta gratuita, não foi prevista, em legislação, a transferência de recursos dos Estados e da União para a educação, ficando tão-somente a critério dos municípios custearem a ampliação da proposta, não dando conta de atender as necessidades. Além disso, o ensino não proporcionava um acesso de forma igualitária a todos, ampliando-se, ainda mais, a desigualdade educacional no Brasil.

> Num contexto educacional em que a baixa qualidade e a oferta insuficiente de educação escolar, bem como os problemas estruturais do país, estavam fortemente implicados com o atraso na escolarização dos que conseguiam ingressar no sistema público, a disposição sobre a gratuidade culpabilizava, mais uma vez, as vítimas, já que a garantia de gratuidade de primeiro grau em estabelecimentos oficiais limitava-se à faixa de 7 a 14 anos. Essa disposição não resultou na instituição de cobrança aos alunos que excediam 14 anos, mas certamente deu sustentação à tendência, observada ainda hoje, de produção de mecanismos variados de exclusão dos 'atrasados' do ensino regular (ALGEBAILE, 2009, p. 108-109).

Mais uma vez, aqueles que vivenciavam a pobreza não alcançavam uma educação de qualidade que valorizasse os aspectos históricos e sociais da humanidade, principalmente nesse contexto, em que o objetivo principal era formar trabalhadores, sem senso crítico, que não fizessem frente às problemáticas sociais e políticas que emergiam em tempos ditatoriais. O que se esperava de professores, estudantes e demais profissionais das escolas era, simplesmente, o cumprimento fiel e passivo de um pacote minunciosamente elaborado para uma educação técnica e neutra.

A partir da CF/88, reconhecida como a “Constituição Cidadã”, houve um progresso significativo na ampliação da cidadania, com a universalização de direitos e a expansão dos direitos sociais. Esse avanço foi incorporado também à educação, representado pelo processo de regulamentação e de consolidação das políticas sociais e educacionais (CARARO, 2015).

Porém, “[...] para que a cidadania seja efetivamente alcançada é necessário que o Estado e os agentes públicos assumam o seu papel de garantir o ‘Estado Democrático de Direito’ a todos os indivíduos que vivem nessa sociedade” (PINZANI e REGO, 2016). Dito isso, é preciso reiterar que, em tempos de redemocratização, define-se que ao Estado cabe o papel de garantir os direitos civis, políticos e sociais a toda a população, inclusive àqueles que não possuem condições e recursos, justamente por serem vítimas do sistema vigente.

Na CF/88, em seu artigo 3º, vemos estabelecidos alguns objetivos fundamentais no processo de busca por uma sociedade menos desigual, entre eles:

> [...]
> I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
> II – garantir o desenvolvimento nacional;
> III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
> IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Mesmo diante de alguns problemas e fragilidades em garantir os direitos universais a todos os cidadãos, pode-se observar o reconhecimento do Estado da necessidade de se assegurar direitos a toda a população, empreendendo esforços, à época, para reduzir as desigualdades sociais e erradicar a pobreza, conforme incisos I e III.

A transição para um Estado democrático, durante os anos de 1980, não veio acompanhada de crescimento econômico, e o Brasil sofria grandes dificuldades de ascensão econômica em função dos problemas causados pela alta inflação e pela crise do Estado, caracterizada pela elevada dívida externa do país e pela crise burocrática do próprio Estado. Todo esse contexto fazia com que 40% da população brasileira estivesse abaixo da linha da pobreza, enfrentando a pior crise econômica de sua história, durante a década de 1980 e início dos anos 90 (BRESSER-PEREIRA, 2003).

O Plano Real, desenvolvido por FHC, durante o governo de Itamar Franco, possibilitou a estabilização econômica brasileira com a neutralização da inflação. Essa atuação bem-sucedida do então Ministro da Fazenda, levou-o a assumir a Presidência da República em 1995. Todavia, é importante esclarecer que, enquanto a problemática econômica interna foi resolvida, a situação do Brasil, no contexto externo, não obteve uma configuração desejável.

> O Plano Real conseguiu estabilizar os preços da economia brasileira, graças à neutralização do componente inercial da inflação. Entretanto, para garantir o resultado, seus autores também usaram, e abusaram, de uma âncora cambial, de forma que o Plano Real estabilizou os preços mas desestabilizou as contas externas do Brasil que, em termos de fluxo, estavam equilibradas desde a desvalorização bem-sucedida de 1983 (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 279).

Isso fez com que o Brasil vivesse, nos anos seguintes, uma crise provocada pelo alto endividamento interno e externo. O cenário internacional indicava a necessidade da reforma do Estado brasileiro para adaptação aos padrões instituídos, tais como a globalização, o programa de privatização (com a venda direta de empresas estatais e o repasse de serviços públicos para o setor privado), além da renegociação da dívida, que interferiu diretamente no orçamento nacional, com influência dos organismos internacionais nas formas de gasto do dinheiro brasileiro (ALGEBAILE, 2009).

Apesar das relações econômicas e sociais continuarem injustas durante esse período, destacam-se avanços sociais com investimentos de recursos adicionais da carga tributária em programas sociais

> [...] na educação, saúde, renda mínima, assistência social, reforma agrária, assistência aos pequenos produtores rurais [...] a mortalidade infantil caiu de 48 para 30 por mil nascido vivos. A taxa de analfabetismo caiu de 19% em 1991 para 13% em 2000 (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 335).

Nesse sentido, foram criados programas de transferência de renda para contribuir com a redução da pobreza, destacando-se o Benefício de Prestação Continuada, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), o Programa Bolsa Escola, o Bolsa-Alimentação e o Auxílio-Gás (ALGEBAILE, 2009).

A focalização surge como resultado dessas ações, uma vez que a nova legislação prevê uma série de direitos sociais à população. Com vistas a um gasto menor,

produziu-se uma série de critérios para eleger a população mais necessitada, que seria beneficiária dos serviços sociais oferecidos pelo Estado, ou seja, aqueles que viviam em situação de pobreza ou de extrema pobreza.

Porém, muitos programas sociais criados com esse intuito encontraram limites em sua atuação, uma vez que não alcançavam toda a população que, de fato, demandava a utilização dos serviços oferecidos. Nesse sentido, Algebaile (2009, p. 261) adverte que “[...] à redução da estrutura material e funcional existente para a realização da política social, corresponde a um esvaziamento das noções de direito tão duramente ampliadas”.

No âmbito educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, seguindo a perspectiva da CF/88, passa a assegurar o direito à educação, com a prerrogativa da obrigatoriedade e da gratuidade estendidas para o ensino médio, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, com atendimento ao público-alvo da educação especial, entre outros avanços que abrangem todos os níveis e modalidades de ensino. Pode ser destacada, ainda, a ampliação dos investimentos para a manutenção e desenvolvimento do ensino em regime de colaboração pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal.

Reformas importantes foram consolidadas na educação durante a gestão desse governo no âmbito curricular e financeiro. No âmbito curricular, destacam-se o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as avaliações padronizadas em larga escala e a criação de programas que visavam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, bem como, a correção da distorção idade-série. Dentre esses programas, citamos: Professor Nota 10, Aceleração de Aprendizagem, Avança Brasil, Toda Criança na Escola e Escola de Qualidade para Todos (ALGEBAILE, 2009).

No âmbito financeiro, teve grande repercussão a reorganização do financiamento da educação com os recursos disponibilizados por meio do Fundo Nacional do Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), entre outros, que contribuíram para a efetivação dos programas com vistas à melhoria do acesso à educação.

Todavia, Algebaile (2009) afirma que essa reforma educacional, empreendida pelo governo FHC, aponta para a reorganização da escola pública fundamental enquanto

> Parte fundamental do sistema da política social, um elemento orgânico de importante atuação em suas definições e reorientações [...] nesse processo, as mudanças ocorrem, mas sob uma matriz conservadora que permite o controle e a subordinação permanente das mudanças operadas sempre em 'pequenas doses'. Não se trata, assim, de mera reiteração do 'atraso', mas de uma forma de modernização, à brasileira, na qual as reiteradas apropriações da escola para fins particularistas locais são um dos recursos que sustentam o poder das classes e frações de classe que coordenam a modernização na medida e na direção de seus interesses [...] Trata-se de uma reforma que instaurou um novo ciclo de expansão escolar, conjugando a expansão da oferta com o robustecimento da escola, de forma a prepará-la para atuar mais incisivamente na atenuação dos conflitos potenciais vinculados ao quadro de intensificação da pobreza, redução de direitos e desmonte de horizontes. As estranhas fusões entre os objetivos da política social e as ações escolares possibilitam acompanhar a produção reiterada de uma escola pobre material e pedagogicamente – porque marcada pelo tempo curto, pela falta de recursos, pelo esgotamento dos professores – e pobre em termos do estreitamento dos direitos e dos canais para seu debate e disputa. É nesse sentido que essa forma de expansão remete ao conceito de revolução passiva: às ampliações da escola corresponderam perdas em termos do direito à educação e reduções da esfera pública que excedem em muito a esfera educativa escolar (ALGEBAILE, 2009, p. 325).

Justificado pelos interesses neoliberais de mercado, o governo FHC deixa o país com altas dívidas internas e externas, que refletem diretamente nas altas taxas de desemprego (BRESSER-PEREIRA, 2003) e na manutenção da concentração de renda, contribuindo para ampliar a desigualdade social.

> A recuperação econômica não abalou o padrão concentrador, como fica claro nos dados de 2000: os 40% mas pobres ficaram, agora, com 8,9%, os 10% mais ricos ficaram com 50,6% da renda nacional e o 1% mais rico voltou a ter a mesma fatia dos anos 1970, ou seja, 17,1%, percentual próximo ao obtido pelos 60% mais pobres, que dividiram entre si (também, como se sabe, de forma não igualitária) 18,5% dos rendimentos nacionais. A equação-síntese é simples: os ricos ficaram mais ricos e os pobres ficaram mais pobres (ALGEBAILE, 2009, p. 238-239).

A partir dessa breve retomada histórica acerca da relação entre educação e pobreza, com recorte temporal da década de 1920 até início dos anos 2000, constatou-se que a desigualdade social tem persistido em diversos momentos históricos e refletido diretamente nos processos educativos. O sistema neoliberal e capitalista ganhou mais espaço com o advento da globalização, da privatização de empresas estatais e do aumento das dívidas externas. Nesse contexto de desigualdades, o PBF, desenvolvido durante o Governo Lula, apresenta consideráveis possibilidades de melhoria de condição de vida das famílias, contribuindo para a redução da extrema pobreza no Brasil. É sobre esse contexto

que nos debruçaremos no próximo tópico, ao apresentá-lo como uma importante política pública direcionada às famílias em situação de pobreza.

2.1 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COMO POLÍTICA DE GARANTIA DE RENDA MÍNIMA ÀS FAMÍLIAS POBRES

Nas sociedades do século XXI, a riqueza segue concentrada nas mãos de poucos e as condições objetivas proporcionadas à grande parte da população se resumem a uma vida de muito trabalho e de poucos recursos, suficientes apenas para o suprimento das necessidades básicas e, às vezes, nem para isso. Nesse sistema mundial,

> Enquanto as 500 maiores corporações já respondem por mais de 40% do PIB mundial, com força econômica superior à de países, 1,2 milhão de clãs de famílias apropriam-se de 55% da riqueza do planeta. A milésima parte mais rica da população dos Estados Unidos concentra hoje em suas mãos 10,4% da riqueza pessoal daquele país, participação essa que quadruplicou em cerca de 40 anos (POCHMANN, 2010, apud LEITE, 2011, p. 289).

Em meio a um complexo cenário internacional, marcado por grande desigualdade econômica e social entre países, e diante de uma situação financeira problemática, caracterizada pelas dívidas externas, em 2003, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), na pessoa de Luís Inácio Lula da Silva, trabalhador de origem operária, assume a presidência da República, tendo como principais desafios a redução da taxa de juros e a elevação da taxa de câmbio, cujo inverso (altas taxas de juros e baixa valorização cambial) era resultado dos governos anteriores. Sobre o PT, vale ressaltar que,

> Desde o início da sua fundação, o PT se caracterizou por uma concepção de partido de massas, democrático, aberto, plural – envolvendo lutas não apenas de operários e/ou camponeses, funcionalismo público, intelectuais, estudantes, de sindicatos, do chamado setor médio da classe trabalhadora, mas também lutas populares, de minorias, de mulheres, de negros, de setores excluídos – sempre com uma clara tendência à esquerda e com um caráter democrático-popular (CARARO, 2015, p. 183).

Portanto, essa nova perspectiva de um pacto popular-nacional, por meio da gestão empreendida por um partido de esquerda, assume a concepção de que os direitos sociais dos trabalhadores e dos pobres seriam consolidados por uma "[...] economia austera no plano fiscal, e afirmativa do planejamento estratégico de economia que,

ao baixar a taxa de juros e elevar a de câmbio, estaria dando prioridade às exportações e à autonomia nacional" (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 404).

A defesa da garantia dos direitos sociais dos pobres pode ser identificada nesse governo, pois mesmo em meio às problemáticas sociais consolidadas até então, no cenário internacional, e com fortes impactos no Brasil, "[...] a renda *per capita* dos brasileiros apresentou um aumento importante de 40% (de R$ 550,00 a R$ 770,00), [...] a pobreza extrema teve uma redução de 8% para 3% e a pobreza reduziu de 16% para 6% da população" (COLLARES, 2014, p. 156).

As políticas sociais dos dois mandatos de Governo Lula, seguidas pelas políticas sociais da presidente Dilma (entre os anos de 2011 e 2016), eleita posteriormente e também do PT, são orientadas pela perspectiva neo-desenvolvimentista que marcaram uma ruptura com a política implementada até o período que antecede essa gestão, ou seja, a política de FHC. Essa afirmativa é possível considerando os avanços conquistados no que se refere à restrição externa da economia brasileira e à construção de uma estabilidade econômica (OLIVA, 2010; POCHMANN 2009, 2010 apud CARARO, 2015).

Esse novo desenvolvimento pode ser caracterizado por políticas públicas de distribuição de renda e de inclusão social, com o objetivo de combate à pobreza e de dinamização do mercado interno. Mesmo em meio à crise internacional dos anos 2000, a população empobrecida não sofreu impactos diretos com o aumento da pobreza, como observado nas crises anteriores, com aumento significativo dos dados relativos a emprego, renda e escolarização (CARARO, 2015). Além disso,

> A elevação do valor real do salário mínimo e a existência de uma rede de garantia de renda aos pobres contribuem para que a base da pirâmide social não seja a mais atingida, conforme observado em períodos anteriores de forte desaceleração econômica no Brasil (POCHMANN, 2009 apud CARARO, 2015, p. 176).

De fato, grandes avanços foram alcançados no que tange à conquista de direitos sociais, sendo destacado como marco essencial do governo do PT, no âmbito das políticas sociais, a criação do Programa Bolsa Família, que surge como possibilidade de proporcionar uma renda mínima constituída como direito das famílias pobres.

> O Programa Bolsa Família foi criado em 2003, a partir da unificação dos programas Bolsa Escola (2001), Bolsa Alimentação (2001), Auxílio Gás (2002), Cartão Alimentação (2003), tendo incorporado, a partir de 2005, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI (1996), todos do Governo Federal. O PBF tem como objetivos o alívio imediato da pobreza, o reforço ao exercício de direitos sociais básicos nas áreas de Saúde e Educação (através da exigência das condicionalidades), e o desenvolvimento das famílias através de programas complementares como programas de geração de trabalho e renda, de alfabetização de adultos, de fornecimento de documentos, entre outros (RABELO, 2014, p. 115).

O PBF é composto por vários tipos de benefícios e seus beneficiários são atendidos de acordo com a renda mensal por pessoa, com o número de integrantes na família, a presença de crianças, adolescentes até 17 anos, e gestantes, visando proporcionar melhores condições de vida às famílias pobres e extremamente pobres.

De acordo com a Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004, era transferido, inicialmente, o benefício básico no valor de R$ 50,00 às famílias que possuíam renda *per capita* de até R$ 50,00, ou seja, aquelas que se encontravam em situação de extrema pobreza. Além disso, era transferido o benefício variável de R$ 15,00 para as famílias compostas por "[...] gestantes, nutrizes, crianças entre 0 (zero) e 12 (doze) anos ou adolescentes até 15 (quinze) anos" (BRASIL, 2004), podendo ser acumulado R$ 45,00 por famílias que possuíam renda *per capita* de até R$ 100,00.

Durante esses anos, o PBF teve seus valores alterados gradativamente e, atualmente, o seu público-alvo são as famílias que possuem a renda mensal por pessoa de até R$ 89,00 (extremamente pobres) e entre R$ 89,01 e R$ 178,00 (pobres) (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, o benefício básico no valor R$ 89,00 é concedido apenas às famílias extremamente pobres. O benefício variável no valor de R$ 41,00 é destinado às famílias com crianças e adolescentes de 0 a 15 anos de idade. O benefício variável à gestante, concedido às famílias que tenham gestantes, tem valor também de R$ 41,00, pagos em 9 parcelas consecutivas. Há também o benefício variável nutriz, no valor de R$ 41,00, para famílias que tenham crianças com idade de 0 a 6 meses, com pagamento realizado em 6 parcelas mensais consecutivas. Cada benefício indicado possui a limitação do recebimento do quantitativo de até 5 por família.

Além desses benefícios supracitados, há o benefício variável vinculado ao adolescente, no valor de R$ 48,00, para famílias com adolescentes de 16 e 17 anos de idade, podendo ser até dois benefícios por família; e o benefício para superação da extrema pobreza, calculado caso a caso, para aquelas famílias que, mesmo recebendo o PBF, continuam na linha da extrema pobreza (BRASIL, 2015).

O PBF trata-se de um Programa que institui determinadas condicionalidades visando proporcionar o acesso a direitos básicos como educação, saúde e assistência social.

> Para permanecer no Programa é necessário que a família, sob pena de perder o benefício, cumpra as seguintes condicionalidades: 1) manter as crianças de 6 a 15 anos na escola, com frequência escolar mínima de 85%; 2) a cumprir os cuidados básicos em saúde, tais como o calendário de vacinação (para as crianças entre 0 e 6 anos) e a agenda pré e pós-natal para as gestantes e mães em amamentação (RABELO, 2014, p. 116).

Essas condicionalidades são fundamentais, pois proporcionam aos beneficiários um incentivo para, mesmo em meio às dificuldades encontradas, permanecerem em busca dos seus direitos à educação, saúde e assistência social, obtendo resultados positivos no acesso a esses espaços/serviços.

Sobre a educação, Cararo (2015, p. 153) afirma que

> As evidências sugerem que a condicionalidade da educação do PBF, ao menos na área de educação, tem efeitos positivos sobre a trajetória escolar dessas crianças, apresentando uma diminuição na desigualdade educacional destes alunos, comparados 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 dessas crianças.

Para a autora, esse vínculo é importante, pois parte do preceito de que o direito à educação perpassa os elementos de garantia de condições mínimas de cidadania que são oportunizados pelo PBF. Vale ressaltar que a escola é um espaço onde se oportuniza a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados por todos os sujeitos que a frequentam, independente de classe social, uma vez que a plenitude da compreensão do seu lugar do mundo dar-se-á mediante o acesso ao conhecimento, de forma crítica e problematizadora. Assim, entendemos que ao promover o acesso e a permanência de sujeitos empobrecidos em espaços escolares de qualidade, o programa contribui para a formação de indivíduos críticos e autônomos, que se constituirão como sujeitos históricos, criadores da própria história.

Ou seja, a partir do acesso à escola é possibilitado a essas crianças um percurso escolar e um conhecimento sistematizado, contribuindo para que novos olhares sejam constituídos acerca da sociedade na qual elas vivem. Assim, é possível que entendam, de forma mais complexa, as relações sociais a que estão expostas, criando-se oportunidades para diminuição do ciclo intergeracional da pobreza.

> Cabe lembrar que os indicadores de educação tendem a demonstrar avanços importantes e que podem estar relacionados à melhoria das condições de vida, de renda, de trabalho e de acesso às demais políticas sociais, objetivos declarados do Programa Bolsa Família (COLLARES, 2014, p. 159).

Todavia, não basta proporcionar a essas crianças o acesso à educação, mas é necessário que seja uma educação de qualidade e que, de fato, possibilite a ampliação dos direitos dos sujeitos. E esse é um problema que há muito tempo tem sido um desafio para a escola pública brasileira. Conforme afirma Nóvoa (2009, apud LIBÂNEO, 2012, p. 16-17),

> Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a 'duas velocidades': por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

Portanto, reiterando, apenas o acesso à escola não basta. É imprescindível que seja oferecida às crianças pobres uma educação de qualidade, que lhes possibilite a compreensão do mundo de forma ampla. Não se trata de oferecer uma educação assistencialista para os pobres, valorizando apenas o discurso da cidadania e da participação. Esses aspectos são fundamentais na integração do conjunto de conhecimentos que a escola deve oferecer, porém ela não deve se limitar a eles, enquanto os filhos das famílias ricas têm acesso às formas mais elaboradas de conhecimento.

As crianças ricas encontram mais facilidade de acesso cultural e científico, alcançando, assim, níveis maiores de conhecimento em relação às crianças pobres. E essas, enquanto isso, além de vivenciarem a dificuldade de permanência nas instituições escolares, têm acesso restrito a conhecimentos rasos da realidade. Duarte, Natalia (2013, p. 69) afirma haver "[...] tentativas estruturais de mudar a educação de direito liberal individual em direito social inalienável: o direito à educação (acesso) acompanhada do direito de aprender (permanência e sucesso)".

Considerando as pesquisas já desenvolvidas, entendemos que programas como o PBF são muito importantes para garantir o mínimo necessário às famílias que tem sido vítimas da desigualdade social, vivenciando a situação de pobreza e miséria. O valor da renda que passa a ser disponibilizado para a família, juntamente com ações que visem às condicionalidades nas áreas da educação, saúde e assistência social levam a um maior acompanhamento desses sujeitos no sentido de ampliar suas possibilidades de inserção na sociedade de forma mais autônoma.

Embora tenham ocorridos avanços nesse sentido, há muito ainda a se conquistar no sentido da garantia plena dos direitos a toda a população. Trata-se, então, de não aceitar e naturalizar que, enquanto alguns vivenciam condições de vida economicamente e culturalmente favoráveis, grande parcela das famílias brasileiras viva com R$ 178,00 ou R$ 89,00 *per capita*, no caso das famílias pobres e extremamente pobres, respectivamente; e não tenham acesso às formas mais sofisticadas da cultura, as quais possuem direito.

Pelo contrário, cabe travar uma luta incessante na busca de processos democraticamente igualitários e justos a todos os cidadãos, aos quais deveriam ser concedidos os mesmos direitos e, assim o seria se vivêssemos em um sistema diferente do atual, que preza pelo lucro e pela meritocracia.

O sistema neoliberal tem causado grandes impactos na conjuntura social, afetando a democracia e restringindo as possibilidades no âmbito da garantia dos direitos dos cidadãos e dos deveres do Estado, que não tem cumprido a sua função de forma plena. Ainda temos visto grande parte da população vivendo em situações precárias de existência, que não podem ser naturalizadas ou invisibilizadas, pelo contrário, precisam ser objeto de luta constante para que se busque o enfrentamento das condições de pobreza e miséria as quais está submetido um número considerável de sujeitos.

Mesmo em meio aos avanços possibilitados pelo governo do PT nas duas gestões do Presidente Lula e, posteriormente, na gestão da Presidenta Dilma, no que diz respeito à ampliação dos direitos sociais e à redução da extrema pobreza no território brasileiro, Bresser-Pereira (2003, p. 404) analisa que houve “[...] a continuidade da política econômica do governo anterior”, retomando, inclusive,

reformas tributárias e previdenciárias que atacavam a classe trabalhadora. Esse contexto da sociedade brasileira é marcado por contradições, com avanços inegáveis na ampliação do acesso a direitos sociais e, ao mesmo tempo, ao retrocesso da manutenção da desigualdade social que perdura em tempos presentes, negligenciando, à expressiva parcela da população, a garantia do acesso igualitário aos direitos.

Todavia, mesmo em meio as tensões existentes durante o governo do PT, concordamos com Cararo (2015, p. 178-179), quando afirma que

> [...] a ambiguidade dos governos Lula e Dilma se reflete, por um lado, no não enfrentamento da enorme concentração de propriedade, no aumento das pressões e avanço da mercantilização das políticas sociais, no enfraquecimento do pacto federativo, por exemplo. Por outro lado, há fortes evidências de avanços no fortalecimento das políticas universais, na maior convergência dessas ações com políticas voltadas para o combate à miséria extrema, na consolidação dos avanços institucionais nas políticas de educação, saúde, previdência, assistência social, segurança alimentar, no estabelecimento de uma política de valorização do salário mínimo, da formalização no mercado de trabalho e da ampliação dos investimentos nas políticas urbanas.

Portanto, apesar dos limites destacados na tentativa de construção de um governo plenamente justo e democrático, com a garantia de todos os direitos, são inegáveis os avanços alcançados durante a gestão do PT, no que diz respeito à ampliação dos direitos sociais. Todavia, ainda há muito a ser feito no trabalho de enfrentamento da pobreza e da desigualdade social, principalmente no que tange à necessidade de compreensão acerca dessa problemática como resultado de condições históricas e sociais.

Nesse sentido, a escola desempenha um importante papel ao possibilitar a discussão sobre essa temática por meio dos currículos e de práticas disseminadas em seu ambiente, afinal, ali estão os sujeitos em formação para atuar criticamente na sociedade, sujeitos esses que já possuem experiências suficientes para problematizar a situação de pobreza e de desigualdade social em que vivem, compreendendo-a como resultado de um problema estrutural de nossa sociedade. Assim, a escola assumiria o seu papel de proporcionar o pleno conhecimento da realidade, inclusive da condição social dos estudantes.

Contudo, para que a escola assuma uma nova postura diante da realidade dos alunos empobrecidos, Arroyo (2013b) destaca a necessidade emergente de uma revisão dos currículos da educação básica, no sentido de superação da visão naturalizante e assistencialista da pobreza, para entendê-la, então, como uma questão social, política e histórica, como um problema do Estado.

Concluímos, assim, que a pobreza é responsabilidade do Estado e não dos indivíduos que a vivenciam. Todavia, essa discussão não tem sido feita dentro das instituições escolares, permitindo a perpetuação de um discurso que naturaliza e culpabiliza os sujeitos que vivenciam tal situação. E os espaços dos currículos continuam “[...] sendo ocupados por saberes, valores, culturas, racionalidades e concepções de mundo, de história, de campo, de cidade e de sociedade dos grupos que se impõem como membros legítimos do território nacional e político” (ARROYO, 2013b, p. 123).

Compreendemos que o currículo e as práticas pedagógicas vão ao encontro das reais necessidades dos alunos quando priorizam as diversas relações que compõem determinado conteúdo, entendendo-o não sob o ponto de vista dominante, mas tendo com uma perspectiva clara dos aspectos históricos que constituem as relações de dominação e exploração na sociedade contemporânea. Por isso, não se trata de qualquer aprendizagem, mas daquela que vá ao encontro das necessidades das crianças que têm chegado às escolas públicas com as marcas e as vivências da pobreza.

Dessa forma, a escola pode contribuir para que os sujeitos que passarem por ela entendam a história da humanidade e, para além disso, tenham garantido o seu direito de reconhecer-se nessa história. Almeja-se a difusão de uma escola em que as disciplinas possam abarcar os conteúdos dessa história e a sua relação com a condição social dos diferentes sujeitos, uma escola em que a diferença entre currículo para os ricos e para os pobres possa terminar.

Espera-se, assim, que a temática da pobreza não esteja presente somente nas escolas públicas, afinal é preciso contar, para que todos ouçam – não somente as vítimas, mas o conjunto de sujeitos que reproduzem as relações sociais e políticas desiguais, “[...] a história da pobreza, do sofrimento, da fome” (ARROYO, 2013b, p.

117), pois temos a obrigação de conhecer e não reproduzir essa história. A defesa é, então, por um currículo universal que integre os conhecimentos sociais e históricos de grupos diversos (ARROYO, 2013b).

A expectativa, segundo Arroyo (2013b) é de que a escola, a prática pedagógica e os currículos passem a contemplar a história da pobreza e da desigualdade como condição social e histórica, resultado de um sistema excludente e meritocrático que dissemina discursos moralizantes sobre a pobreza. Nessa escola almejada, os alunos se reconhecem como cidadãos em busca da garantia de direitos, e problematizam a visão disseminada acerca das políticas públicas vistas, no senso comum, como assistencialistas. As políticas de transferência de renda passam a ser compreendidas como políticas públicas de Estado para a garantia do direito a todos os cidadãos, contribuindo para a superação das demais visões arraigadas em nossa sociedade, que responsabilizam os sujeitos empobrecidos pelas condições em que vivem.

2.2 A ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Ao defendermos a inserção do debate sobre a pobreza na escola, compreendemos que o espaço educativo pode contribuir para a redução/superação dessa condição ao assumir uma função social e abordar os conteúdos de forma crítica. Para tanto, é fundamental problematizar o papel desse espaço educativo formal denominado “escola”, assim como as especificidades e atribuições que lhe cabem no processo de apropriação do conhecimento pelas novas gerações.

Socialmente, a escola é reconhecida como espaço formal responsável pelos processos educativos. Todavia, a natureza da educação não é desvinculada da natureza humana, afinal, para compreendermos os processos específicos da educação, faz-se necessário entender os processos da constituição da natureza humana, que possibilita o desenvolvimento de todos os outros processos instituídos pelos seres humanos (SAVIANI, 2011).

Assim, primeiramente, debruçamo-nos sobre o desenvolvimento da natureza humana para, posteriormente, compreendermos a natureza da educação e, por

conseguinte, da escola, instituição onde ocorrem os processos educativos de forma sistematizada. Essa discussão fundamenta a visão que temos desse espaço educativo como local oficial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levam em consideração a questão da pobreza, resultado da história de exploração de grande parte da humanidade.

Ao elaborar a concepção pedagógica sobre as questões educacionais, Saviani (2011) recorre a uma das premissas essenciais definidas pelo marxismo para afirmar as especificidades da natureza humana: o trabalho. Na concepção marxista, o trabalho é uma ação intencional que diferencia o ser humano dos demais animais.

> Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2011, p. 12).

Assim, o trabalho é o que diferencia a espécie humana, enquanto características simplesmente biológicas do gênero humano, perpassam as questões sociais que envolvem o desenvolvimento desse ser criador e criativo que, por meio do trabalho expresso em ações intencionais e planejadas, modifica a natureza para atendimento às suas necessidades.

> Nesse ponto é que me parece particularmente adequada a distinção entre espécie humana, como uma categoria biológica e, gênero humano como categoria histórica. A herança genética transmite as características da espécie, na medida em que essas características se encontram materializadas no organismo humano, da mesma maneira que em qualquer outra espécie animal [...] A objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie humana, e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica (DUARTE, NEWTON, 2013, p. 103).

Logo, cada pessoa nasce com características da espécie humana intrínsecas a ela, todavia, o gênero humano é não é dado de forma natural. Pelo contrário, sua característica é unicamente histórica e social, só sendo possível desenvolver-se em sociedade, mediado por outros sujeitos que já alcançaram esse nível de desenvolvimento humano, por meio da ação intencional e transformadora da natureza, ou seja, do trabalho.

Todavia, ao longo dos anos, essa importante ação foi perdendo sua essência diante de um sistema que valoriza o lucro de uma minoria em detrimento da exploração de grande parte da sociedade, gerando a desigualdade social que promove o empobrecimento. Assim, temos visto, ao longo dos anos, o aumento da exploração da mão de obra do trabalhador para viabilizar o lucro de uma minoria detentora dos meios de produção. O trabalhador, que não controla esses meios, é obrigado a vender a sua força de trabalho em troca de um salário para garantir a sua subsistência.

No enfrentamento à pobreza, é importante que as pessoas empobrecidas compreendam que a condição social em que vivem é resultado de um processo de desumanização do trabalho enquanto atividade vital do ser humano (MARX, 2004). O trabalho, que deveria possibilitar a transformação da natureza para atendimento às formas mais elaboradas de desenvolvimento, passa a ocorrer para satisfazer as necessidades de lucro dos donos dos meios de produção, que conseguem fazer com que o trabalho fique cada vez mais alienado, separando os trabalhadores dos produtos das atividades que exercem. Dessa forma,

> O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se toma uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenivelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80).

A alienação torna o produto do trabalho um objeto estranho ao trabalhador, que não se apropria do que é produzido, não se reconhece no produto final e nem mesmo sabe seu destino. O indivíduo não se reconhece no trabalho, que o desumaniza, que o afasta das próprias vontades. Assim, o trabalho, longe de ser uma realização para o indivíduo, torna-se escravidão, processo que gera empobrecimento ao trabalhador enquanto, ao mesmo tempo, gera o enriquecimento do empregador capitalista.

Portanto, para se garantir como humano, ao homem não basta apenas realizar a adaptação da natureza a si, mas é imprescindível que ocorra a apropriação do processo histórico-social produzido até então e, a partir desse, seja capaz de criar objetivações, condição fundamental para a humanização.

As objetivações dos seres humanos podem ser realizadas, segundo Duarte, Newton (2013), em duas esferas: em-si e para-si. A esfera da genericidade em-si refere-se à vida cotidiana na qual se objetivam os objetos, a linguagem e os costumes. Essa esfera constitui a unidade mínima da constituição do ser humano. Conforme assinala Duarte, Newton (2013, p. 148), “[...] é por meio da apropriação dessas objetivações em-si que se inicia o processo de formação de todo ser humano desde a mais tenra infância”.

Apesar de as objetivações em-si serem o ponto de partida e, portanto, essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, esse não pode se limitar a elas, precisando caminhar na direção das objetivações para-si, que se referem à apropriação da ciência, da filosofia, da política, da arte, as quais provocam a liberdade humana por representar um alto grau de desenvolvimento, possibilitando a compreensão da ação humana sobre a natureza. Assim, Duarte, Newton (2013, p. 152) define as diferenças entre essas esferas da objetivação da seguinte forma:

> Uma das diferenças entre a apropriação, na vida cotidiana, dos objetos, dos costumes e da linguagem e a apropriação das objetivações genéricas para-si está em que, a princípio, a apropriação da ciência, da arte e da filosofia requer a superação do caráter espontâneo, imediatista e pragmático próprio à vida cotidiana. Ou seja, torna-se necessária uma relação mais consciente com aquilo que seja o objeto do processo de apropriação. Não por acaso, a educação escolar tem um decisivo papel nesse processo. Nesse sentido, o processo de aprendizagem da língua escrita é uma importante transição do uso espontâneo para o uso intencional da língua.

Refletindo sobre o processo de transição do uso espontâneo para o intencional, observamos a importância da escola, visto que as crianças não nascem com o gênero humano assim constituído, dado, mas necessitam de uma mediação intencional que favoreça o desenvolvimento de sua humanização na esfera da objetivação para-si, uma vez que o desenvolvimento em-si ocorre sem que haja um esforço intencional sobre ele. Segundo Duarte, Newton (2013), essa é a tarefa da escola, garantir aos indivíduos a possibilidade de alcançar a liberdade humana por meio dos conhecimentos necessários para compreender a relação do gênero humano com a natureza e assim alcançar um desenvolvimento mais complexo.

Nessa perspectiva, Saviani (2011) reafirma o papel do trabalho na constituição do gênero humano, na medida em que há a transformação da natureza e de si mesmo na atuação com o mundo, categorizando a educação como um trabalho não

material. Segundo o autor, há dois tipos de trabalho: o trabalho material, que se refere à produção de bens materiais, e o trabalho não material, que pode ser caracterizado pela produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, entre outras produções referentes ao saber sobre a natureza ou sobre a cultura, envolvendo o saber de toda a produção humana.

A educação torna-se, então, um importante elemento para a consolidação da segunda natureza no ser humano, ou seja, a natureza cultural. Assim, com base em Saviani (2011), é possível afirmar que o ser humano nasce com todas as suas características biológicas, porém, carece da humanização que foi constituída ao longo da história da humanidade para alcançar as esferas da genericidade para-si.

É nessa direção que surge uma importante categoria denominada “trabalho educativo”. Essa concepção situa-se a partir dos ideais defendidos por Marx acerca do trabalho aplicado ao processo de educação, como uma ação intencional e planejada para alcançar o pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Segundo Saviani (2011, p. 13), “[...] O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Portanto, o trabalho educativo não pode agir de modo a contribuir para a manutenção da realidade desigual em nossa sociedade, gerando a adaptação dos sujeitos à realidade. Se assim ocorresse, o trabalho educativo não cumpriria sua função social de promover o acesso à plena humanização de todos.

Não cabe aos sujeitos se adaptarem à sociedade com o sistema vigente que tem se colocado, sendo expresso pela pobreza e pela desigualdade social. Ao contrário, é urgente desenvolver a consciência crítica frente às questões vivenciadas, visando à superação das objetividades em-si, presas ao pragmatismo da vida cotidiana, para alcançar as objetivações para-si, que se referem ao conhecimento crítico da realidade e às diferentes formas de manifestação dessa realidade.

Caminhando na direção de uma consciência crítica, a educação possibilitará um ensino que vise à superação do senso comum sobre a pobreza, de modo a não encarar essa condição social como responsabilidade dos sujeitos que não foram capazes de alcançar êxito na vida. Não haverá a conformação da permanência

nessa condição social, afinal, ela é histórica e social, devendo ser, a todo momento, pensada e problematizada, visando à superação de ideias e, garantindo, a individualidade para-si de todos que tem acesso à educação formal.

Saviani (2011) afirma a importância do “clássico” no desenvolvimento desses sujeitos, sendo esses conhecimentos aqueles que se firmaram ao longo da história como fundamentais e essenciais para a constituição humana. Além disso, chama a atenção para as “formas adequadas” de possibilitar o acesso a esses conhecimentos, referindo-se, portanto, à organização para viabilizar o ensino e aprendizagem.

A partir dessas premissas, a educação e o seu local institucionalizado, que é a escola e que integra a natureza do trabalho educativo, são reconhecidas como importantes mediadoras desse processo de conscientização dos sujeitos, possibilitando uma interpretação crítica sobre a realidade em que vivem. A escola se configura como espaço privilegiado onde ocorre a propagação da dimensão pedagógica dos conhecimentos presentes no interior da prática social global.

Assim, a escola é o espaço institucionalizado para possibilitar o acesso dos sujeitos que a frequentam a um conhecimento que problematize a realidade tal como está colocada, alcançando a complexidade que envolve os fenômenos naturais, sociais, culturais e históricos. Esse conhecimento crítico da realidade possibilitará uma consciência capaz de abarcar as contradições presentes em nossa sociedade e de promover ações intencionais e planejadas para a atuação e modificação da natureza nos diferentes contextos.

Nessa perspectiva, o objetivo da escola está voltado para a superação da simples adaptação ao sistema desigual e excludente que se tem infligindo à expressiva parcela da população brasileira, que precisa lutar todos os dias para garantir condições mínimas de sobrevivência. Considera-se possível que o conhecimento a que se refere a escola garanta a superação dos discursos naturalizantes e moralizantes sobre a pobreza, impregnados na sociedade. Esses discursos impedem uma consciência crítica e problematizadora da realidade, impossibilitando que os sujeitos se reconheçam ativos na história. De modo contrário, defende-se que esses sujeitos não se adaptem à realidade colocada, mas que reconheçam a

possibilidade e a necessidade de agir, transformando a sociedade desigual e injusta que tem gerado a pobreza, a miséria e a fome a tantos sujeitos que compõem essa história.

Todavia, nesse contexto de grandes desigualdades sociais, a igualdade de oportunidades se coloca como um problema bem explícito, pois os mais favorecidos socialmente possuem maiores chances de ascensão social. Essa problemática não está desvinculada da escola, pois, de acordo com Dubet (2008), o jogo escolar, da forma como está organizado, também tende a favorecer aqueles com maior condição social, contribuindo para ampliação das desigualdades sociais. O autor ressalta a importância da busca por uma escola justa, que ofereça um bem comum a todos os estudantes, sendo necessário o enfrentamento da problemática da desigualdade de oportunidades, reconhecendo a sua consequência no "fracasso" gerado pela escola.

Vale ressaltar que a busca pela igualdade de oportunidades na escola não supre as carências geradas pela desigualdade social vivenciada anteriormente pelos sujeitos. Isso ocorre, pois, além de o contexto familiar valorizar, em diferentes graus, as experiências escolares, bem como favorecer experiências prévias à escola, os recursos e as estratégias dessas famílias de condições sociais diferenciadas também revelam diferenças significativas entre os sujeitos, que já chegam à instituição escolar com níveis muito desiguais de aprendizagem. E assim, mesmo com todos os esforços da escola,

> A igualdade das oportunidades não produz, portanto, a igualdade dos resultados [...] sozinha, a escola não pode criar a igualdade das oportunidades e, sobretudo, a redução das desigualdades sociais permanece o meio mais seguro de criar a igualdade das oportunidades escolares (DUBET, 2008, p. 31-32).

Nesse sentido, a concepção de fracasso escolar, disseminada no Brasil nas últimas décadas do século XX, é utilizada para caracterizar aqueles alunos que não alcançaram o conhecimento esperado em determinado período e precisa ser entendida como uma produção social, resultado das condições desiguais a que estão submetidos os diversos sujeitos que chegam às escolas.

Portanto, a concepção de fracasso escolar pode ser repensada, afinal, não podemos perder de vista que esse processo advém de padrões instituídos por uma sociedade

neoliberal e meritocrática, que não reconhece as diferenças existentes no desempenho escolar como resultado do seu próprio sistema excludente. Quando ocorre essa compreensão, a escola assume uma nova postura de trabalho com as diferenças, tornando possível o desenvolvimento de uma prática pedagógica que promova o acesso a uma educação de qualidade a todos os sujeitos, com vista à redução da desigualdade social.

Uma educação comprometida com a igualdade de direitos aos sujeitos que passam pela escola tem suas práticas pedagógicas e seus currículos voltados para a ampliação do entendimento da sociedade e para a emancipação social dos sujeitos, no sentido de superar as visões instituídas. Nesse sentido, conforme afirma Arroyo (2016), a escola também tem a função de contribuir para a superação das condições de subalternização e marginalização a que são submetidos os alunos empobrecidos.

> À medida que superarmos visões moralizantes e individuais da produção da pobreza, estaremos abertos a reconhecer que a pobreza e as desigualdades sociais, raciais e de gênero estão associadas ao padrão de poder-dominação-subalternização vigente na sociedade. Certos coletivos sociais, raciais e de gênero se perpetuam concentrando o poder, a renda, a terra, a riqueza, o conhecimento, a justiça, a força, enquanto os coletivos pobres são mantidos como subalternos e marginais (ARROYO, 2016, p. 16).

Concordamos que as visões moralizantes e individuais da pobreza podem ser superadas mediante a compreensão histórica e social dessa relação, de modo que problematize a concentração de renda existente em nossa sociedade enquanto resultado de tomadas de decisões políticas e intencionais que valorizam o lucro em detrimento da garantia de direitos a toda a população.

Foi esse o esforço que fizemos nesse capítulo, objetivando compreender o processo histórico dessa relação e seus impactos na educação, inclusive, reconhecendo o PBF como política pública de relevância social na vida das diversas famílias que vivenciam a pobreza e a extrema pobreza. Acreditamos que a educação desempenha um importante papel na compreensão dessa realidade por meio de um currículo e de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e comprometidas com a emancipação social.

3. O PROJETO DE EXTENSÃO: A DISCUSSÃO SOBRE A POBREZA, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa que, de abordagem qualitativa, buscou na pesquisa-ação, elementos para o desenvolvimento de nossas ações e o encaminhamento do debate aqui proposto. Apresentamos o movimento gerado pela proposta de criação do produto educacional, bem como, a apresentação dos sujeitos integrantes desta pesquisa, compreendendo que vivem em um contexto social em que a pobreza deixa evidenciados os seus impactos que, por sua vez, emergem nas experiências escolares.

Desse modo, a partir de uma proposta de rememorar as trajetórias de vida desses sujeitos, foi possível a aproximação com suas vivências em relação com a pobreza e o desenvolvimento de um debate sobre a complexa relação entre pobreza e educação em um contexto formativo de professores do Município de Cariacica/ES.

Na perspectiva da criação de um produto educacional, conforme prevê a modalidade do mestrado profissional, e diante do desafio de pensar a prática pedagógica na discussão sobre a pobreza e a desigualdade social, surgiu a proposta de oferta de um curso de formação para profissionais de educação que abrangesse a referida temática.

Essa proposta surgiu de conversas com o Prof. Dr. Eduardo Moscon, coordenador do Lagebes/Ufes que, com sua experiência em projetos de extensão e em orientação de trabalhos nessa perspectiva, muito contribuiu para a organização da estrutura aqui apresentada.

Como a proposta inicial era a reformulação de um Projeto Político Pedagógico de uma escola da rede municipal de Cariacica, pensamos em uma formação que abrangesse os profissionais dessa mesma escola. Todavia, alguns limites foram se colocando a essa proposta como, por exemplo, um horário comum a todos os professores para que estabelecêssemos um diálogo, considerando os três turnos que compõem a escola e o tempo necessário para a realização da atividade.

Diante das dificuldades apresentadas, retomamos o diálogo com Moscon, que nos sugeriu uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Cariacica, com o intuito de ampliar a abrangência do curso a mais profissionais da rede de ensino do município. Dessa forma, a formação teria um alcance maior, recebendo professores de diversas escolas.

A partir dessa ideia e incentivo, e com o apoio do Lagebes/Ufes, iniciamos um trabalho de sistematização do Curso de Extensão intitulado “A prática pedagógica e o currículo na discussão da pobreza nos anos finais do ensino fundamental” e elencamos como objetivo principal, proporcionar uma ação formativa aos profissionais da educação que atuam nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Cariacica sobre as questões históricas e sociais da pobreza, visando à articulação do currículo à prática pedagógica desses profissionais.[5]

Como possibilidade metodológica, buscamos uma que nos permitisse uma ação com a participação ativa dos profissionais envolvidos nos diversos momentos do curso, portanto, optamos pela pesquisa-ação, cuja premissa basilar é a interação entre o pesquisador e sujeitos da pesquisa, na qual vão se construindo, coletivamente, possibilidades de transformação da realidade. Trata-se, segundo Barbier (2004), de uma nova forma de pensar e de fazer pesquisa, na medida em que concebe como indissociáveis pensamento e ação, teoria e prática. Dessa forma, não só os pesquisadores, mas também os sujeitos pesquisados produzem, coletiva e colaborativamente, conhecimento, e esse é “[...] necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias” (FRANCO, 2005, p. 490).

Sobre essa metodologia, vale afirmar que há algumas concepções epistemológicas que podem ser delineadas dentro desse tipo de pesquisa, entre elas a técnico-científica, a prático-deliberativa e a crítico-emancipatória. Franco (2018) contribui para a análise ao sistematizar as características de cada concepção, conforme apresentamos a seguir.

---

[5] A princípio, o curso seria voltado apenas para os profissionais dos anos finais do ensino fundamental, todavia, devido à grande procura, foram abertas vagas para os demais segmentos de ensino.

A pesquisa-ação técnico-científica está diretamente ligada às ciências naturais, visando à objetividade para solucionar um problema que é identificado *a priori*. O conhecimento produzido tem aspecto normativo e a possibilidade de mudança é pequena, sendo que a compreensão é baseada em termos de causas e efeitos. O pesquisador ocupa um lugar de destaque, direcionando, individualmente, todas as ações e os propósitos da pesquisa, que giram em torno de descobrir leis que regem a realidade e de buscar solução para determinado problema.

A pesquisa-ação prático-deliberativa tem como base filosófica a fenomenologia, a hermenêutica e a historicidade, sendo que o problema de pesquisa é definido em situação. A relação entre sujeito e objetivo ocorre de forma interacional, subjetivista e dialógica. O conhecimento produzido é descritivo e o foco de ação se dá na compreensão mútua e por meio do mecanismo indutivo. A duração da mudança é relativamente mais longa, na dependência dos sujeitos envolvidos, e a natureza da compreensão advém do trabalho reflexivo e de eventos ressignificados. O propósito desse tipo de pesquisa é compreender os contextos em que se vive, descobrindo os sentidos atribuídos a eles. As relações entre os participantes são partilhadas de forma dialógica, apesar de a ênfase estar na possibilidade de ação individual.

Já a pesquisa-ação crítico-emancipatória parte de uma base filosófica vinculada às ciências críticas, com uma concepção da realidade dialética e social, influenciada pelas contradições econômicas que interferem diretamente na sociedade. As ações da pesquisa configuram-se ao longo de um processo dinâmico de esclarecimento da relação entre sujeito e objeto, visando ao caráter interacional e crítico, socialmente construído. O foco de ação gira em torno da mútua emancipação, da práxis, do mecanismo dedutivo e indutivo.

Nesse tipo de pesquisa, o conhecimento produzido, além de ser normativo e descritivo, é também crítico e a duração da mudança é longa e estrutural, visando à emancipação por meio de mudanças nos contextos sociais. A natureza da compreensão parte dos termos de condicionantes econômicos e sociais, com vistas a critérios para equalização social, e o propósito da pesquisa é analisar criticamente os condicionantes da hegemonia, superando a falsa consciência e produzindo mudanças sociais emancipatórias. No que tange às relações entre participantes, o

poder da emancipação almejada resulta totalmente do grupo, advindo das compreensões da práxis, guiada pelos interesses do coletivo.

Nesse sentido, “[...] diferentemente das perspectivas técnica e prática, a abordagem crítica da pesquisa-ação compromete-se tanto com a produção de conhecimento sobre a realidade social quanto com a transformação dessa realidade em um sentido emancipatório” (FRANCO, 2018, p. 99).

Dessa forma, utilizaremos a pesquisa-ação crítico-emancipatória, no sentido de dialogar e produzir coletivamente, com o grupo integrante da pesquisa, as articulações entre o currículo, a prática pedagógica e a temática da pobreza, visando a possíveis ações que mobilizem uma mudança da realidade, como propõe a abordagem crítica da pesquisa-ação. Assim, a pesquisa formativa com os professores objetiva possibilitar o acesso a uma discussão teórica sobre a temática da pobreza e da desigualdade social, como aspectos desenvolvidos historicamente que precisam estar articulados ao currículo e, ao mesmo tempo, pensar práticas pedagógicas que potencializem essa relação. Conforme afirmam Jesus, Vieira e Rodrigues (2018, p. 68):

> Em pesquisa-ação colaborativo-crítica, os desafios e as dificuldades presentes na realidade social não são considerados fenômenos imutáveis, mas, ao contrário, uma vez reconhecidos como uma produção humana, esses fenômenos podem ser analisados, pensados, questionados e problematizados no intuito de serem transformados. Essas transformações podem ganhar diferentes configurações, perpassando desde a proposição de novas ações até a constituição de novas linhas de pensamento e atitudes diante da situação desafiadora.

Nesse processo, buscamos vivenciar os processos que a pesquisa-ação sugere, garantindo a participação dos sujeitos envolvidos como aspecto fundamental para articulação desta pesquisa.

Franco (2018) nos faz pensar sobre o caminho a ser percorrido ao elencar algumas condições básicas para a efetivação da pesquisa-ação em uma perspectiva crítico-emancipatória, sendo elas: a integração, por meio da formação, dos pesquisadores e dos participantes, estando todos envolvidos em um processo de emancipação e compromisso social com o coletivo; a organização de uma forma de pesquisa que potencialize os mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos (FRANCO, 2018); o respeito à complexidade dialética do processo formativo, em que haja espaço para

aquilo que não estava previsto; e, também, a abertura para os professores aprendam a dialogar consigo mesmos, com os seus colegas e com os contextos da prática pedagógica.

Traremos esses aspectos ao discorrer sobre o projeto de extensão como uma ação formativa que objetivou atender as condições básicas para que os princípios da pesquisa-ação estivessem presentes nos diversos momentos que compõem esta pesquisa. Essa opção teórico-metodológica direcionou o desenvolvimento de nossas ações.

Sobre o contexto do município de Cariacica, ele está inserido na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) e, com sua área de 284,76 km², possui uma população de 348.738 habitantes, de acordo com o censo de 2010. Sua densidade demográfica corresponde a 1225,36 hab/km² e seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) corresponde a 0,718 (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DO BRASIL, 2013).

A partir do perfil da pobreza no Espírito Santo, realizado pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN, 2017), observamos que o município de Cariacica integra o grupo dos dez municípios que apresentaram as maiores taxas de pobreza (76,4%), de extrema pobreza (54,3%) e também de maiores hiatos de pobreza no Estado (51,5%) (IJSN, 2017).

De acordo com dados atualizados do Ministério da Cidadania em 2019, no município de Cariacica, estão inseridas 39.470 famílias no Cadastro Único e o total de famílias beneficiárias do PBF corresponde a 19.004, representando um percentual de aproximadamente 14,42%. Constata-se que o valor transferido aos beneficiários no mês de julho/2019 foi de R$ 3.839.878,00, com o valor médio do benefício de R$ 202,06 por família.

Sobre o acompanhamento da condicionalidade educação no município, 19.273 crianças e adolescentes possuem o perfil de educação no município. Desse total, 17.092 são acompanhados pela condicionalidade educação e a taxa de acompanhamento da Frequência Escolar corresponde a 88,68%.

Diante da constatação dos altos índices de pobreza no município e da explanação da necessidade de estudo dos impactos dessa condição nas escolas, o Projeto de Extensão, sob coordenação da Prof.ª Dr.ª Renata Duarte Simões, orientadora deste trabalho, foi aprovado no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE), do Centro de Educação (CE) da Ufes, e encaminhado para registro na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade (Proex/Ufes). Ao mesmo tempo, realizamos o contato inicial com a Seme de Cariacica, pessoalmente, e, posteriormente, por *e-mail* e telefone, para explicitar o objetivo da formação e sua relação com a pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional da Ufes.

O projeto inicial, encaminhado à Seme de Cariacica, ressaltava o referencial teórico adotado, os objetivos elencados, a metodologia a ser utilizada, as possíveis datas e os professores convidados para ministrarem as aulas, assim como a forma de avaliação pensada para o curso. O número de participantes previsto, inicialmente, era de 60 cursistas, número superado no período de inscrições. Pouco tempo depois, recebemos a notícia de aprovação e o apoio para a realização do Curso de Extensão em parceria com a Seme de Cariacica.

Com a notícia e passamos à estruturação do processo para início do Curso de Extensão, organizando os professores convidados para ministrarem as aulas a partir dos temas para cada encontro; procedendo à divulgação do curso para realização das inscrições dos interessados; bem como, à posterior seleção dos inscritos.

Em um formato de curso semipresencial, com a carga horária de 80h, estavam previstos 06 encontros presenciais e o convite a diferentes professores, para os quais enviamos *e-mail* com a carta-convite para ministrarem as aulas nesses encontros, de acordo com a temática de estudo de cada um. Após aceite e confirmação de todos eles, iniciamos a divulgação do Curso de Extensão.

Inicialmente, a divulgação ficou a cargo da Seme de Cariacica, que enviou *e-mail* com o convite, o cronograma e a explicação sobre o curso para todas as escolas da rede de ensino. A inscrição foi feita por meio de formulário do *Google forms*, no qual os interessados deveriam responder perguntas de ordem pessoal e profissional, que seriam utilizadas para posterior seleção, se fosse o caso. Além disso, inserimos uma

questão para iniciar a reflexão sobre a importância do debate sobre a pobreza nos espaços escolares.

Na última semana de inscrições, como ainda não tínhamos alcançado o número de interessados que havíamos previsto inicialmente, em acordo com a equipe da Seme de Cariacica, abrimos as inscrições também para os profissionais da educação das demais redes públicas de ensino municipais e estadual, bem como para os demais segmentos e etapas da educação, alcançando, assim, profissionais do ensino fundamental séries iniciais, da educação infantil, do ensino médio, da EJA, da educação profissional, do sistema prisional e de instituições de acolhimento social.

Com a divulgação pelos contatos do *WhatsApp*, nos diversos grupos de magistério aos quais temos acesso, superamos o número de vagas pensadas inicialmente e atingimos o total de 276 inscritos. A previsão inicial era de acolhimento de 60 pessoas, porém, como o espaço disponibilizado pela Seme comportava até 120 pessoas, iniciamos um processo de seleção para restringir o número de participantes a esse total.

Já no primeiro momento, passamos a vivenciar o que a pesquisa-ação pressupõe, pois, ao tratar a complexidade dialética que envolve um processo formativo, foi preciso nos reorganizar para atender uma demanda não prevista. Em situações que lidam com o ser humano, em uma perspectiva de valorização e promoção da participação dos sujeitos envolvidos, não é possível que as propostas restrinjam espaços para o diálogo e as reflexões de novas possibilidades de ação.

Diante da grande procura pelo curso, totalizando 276 inscrições, e da diversidade de profissionais interessados, bem como da limitação física do espaço disponível, foi imprescindível pensarmos outras possibilidades, mediante a nova demanda surgida no decorrer do processo. Assim, alguns critérios para seleção dos cursistas foram criados, a partir dos objetivos iniciais desta pesquisa, priorizando conceder vagas na seguinte ordem: 1) profissionais (professores, pedagogos, coordenadores, diretores) da rede pública municipal de Cariacica, devido à parceria com a Seme; 2) profissionais (professores, pedagogos, coordenadores, diretores) das demais redes de ensino que trabalham com anos finais, de acordo com a especificidade inicial da pesquisa; 3) profissionais (professores, pedagogos, coordenadores, diretores) das

demais redes públicas de ensino que trabalham com anos iniciais e; 4) profissionais que atuam como cuidadores, assistentes, estagiários, bibliotecários e outros.

Definiu-se que a matrícula seria efetivada no primeiro encontro, para que outros interessados fossem chamados em casos de desistência. Diante de diversas faltas já ocorridas no primeiro encontro, realizamos nova chamada alcançando um número total de 208 pessoas para participação no curso, considerando uma margem de evasão, o que é comum acontecer em cursos de formação continuada. E como esperado, efetivaram a matrícula e deram início ao curso, 98 pessoas.

Com a aposta na pesquisa-ação e abertos a mudanças, muitas vezes demandadas pelo próprio percurso, traçamos os caminhos da pesquisa proposta partindo de uma concepção que valoriza os sujeitos envolvidos como participantes ativos do processo e que contribuirão para a produção de conhecimento no decorrer da pesquisa/ formação, em uma perspectiva de superação das condições instituídas pelo sistema educacional.

Concordamos com Somekh e Zeichner (apud ALMEIDA, EFFGEN, SÁ, 2018, p. 31) quando afirmam que essa perspectiva teórico-metodológica apresenta um grande potencial democrático capaz de superar as condições postas pelo sistema educacional vigente, e de “[...] desafiar a opressão e nutrir e sustentar a justiça social”, baseando-se em valores e culturas dos sujeitos envolvidos, que também participam do processo como pesquisadores.

3.1 O BLOG “A POBREZA, O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL” COMO ESPAÇO DE DEBATE, REFLEXÕES, REFORMULAÇÕES E COMPARTILHAMENTOS

Com foco na pesquisa-ação, que tem como princípio a integração dos pesquisadores e dos participantes, e visando sempre a um processo de emancipação dos sujeitos envolvidos e ao compromisso social com o coletivo, utilizamos os espaços como possibilidade de formação e reflexão coletiva das questões que perpassam a temática da pobreza.

Vale ressaltar que, por se tratar de um curso semipresencial, alguns espaços foram potencializados para dar seguimento às discussões promovidas nos encontros presenciais, promovendo a discussão das temáticas pertinentes. A princípio, os diálogos com os cursistas ocorreram por um *e-mail* criado especificamente para esse fim, e pelo qual foi possível realizar a primeira aproximação com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Além do *e-mail*, criamos um *blog*, importante recurso para ampliação dos debates iniciados nos encontros presenciais, e que se destacou ao longo do curso como um espaço potente para o estreitamento das relações iniciadas presencialmente. Esse ambiente ampliou as possibilidades de disseminação dos debates, das reflexões, das reformulações e dos compartilhamentos, pois nele foram disponibilizados os textos para leitura, os *slides* utilizados pelos professores nos encontros, as orientações para realização das atividades. Esse espaço virtual, em alguns momentos, funcionou também para a captação das atividades realizadas pelos cursistas.

Figura 01 - Apresentação do Blog do Curso de Extensão

Fonte: Blogger elaborado pela autora. Disponível em: <http://pobrezaeeducacao.blogspot.com/search/label/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Curso>. Acesso em: 20/08/2018.

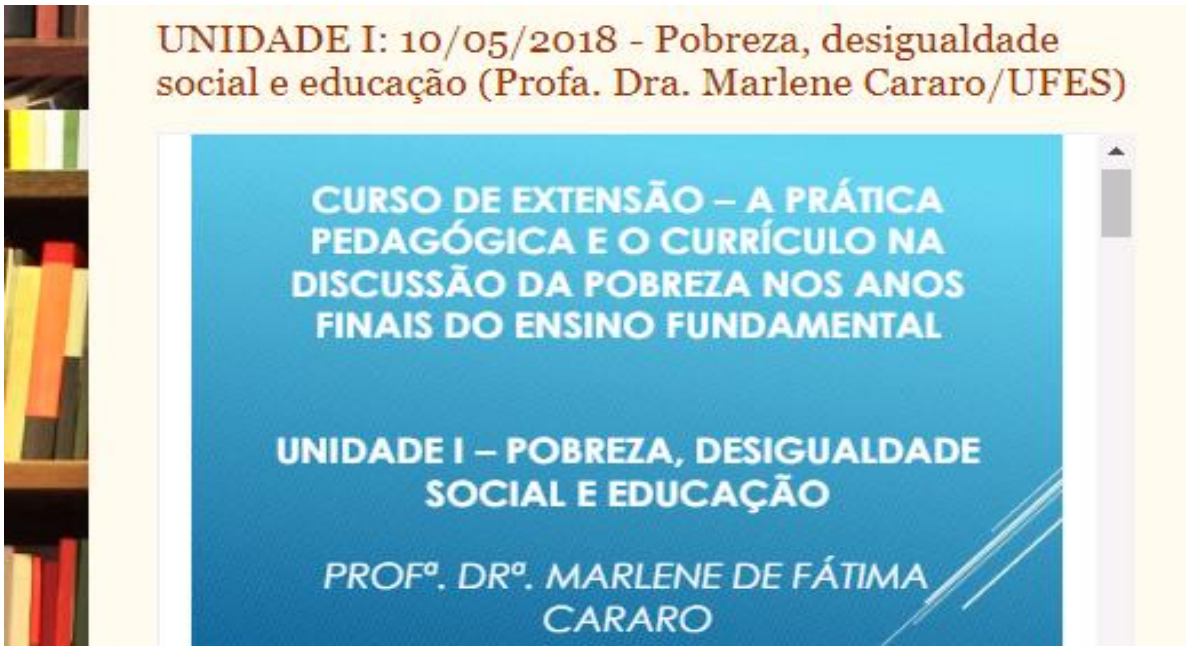
Além de ampliar a rede dialógica entre os envolvidos, o *blog* viabilizou o cumprimento da carga horária a distância, dado o curso ter sido registrado na modalidade semipresencial, com a organização de estudo dos textos indicados e a realização das atividades propostas. A cada unidade, os profissionais da educação precisavam visitar o *blog* para acompanhar as discussões e buscar as orientações para o cumprimento das atividades. Ao final do curso, constatou-se o total de 2.485 visualizações na página do *blog*, demonstrando, assim, a importância desse espaço virtual para o desenvolvimento e a conclusão do curso.

O *blog* foi organizado a partir dos seguintes marcadores: “apresentação do curso”, em que constava, de forma detalhada, a proposta do curso e o seu cronograma; “slides das aulas”, espaço no qual eram inseridos todos os *slides* utilizados nas palestras; “material de apoio”, com indicação de textos e materiais para leituras; e “atividades”, com orientações para a realização de cada atividade proposta, como podemos visualizar nas imagens a seguir.

Figura 02 - Blog - Material de apoio / Textos complementares

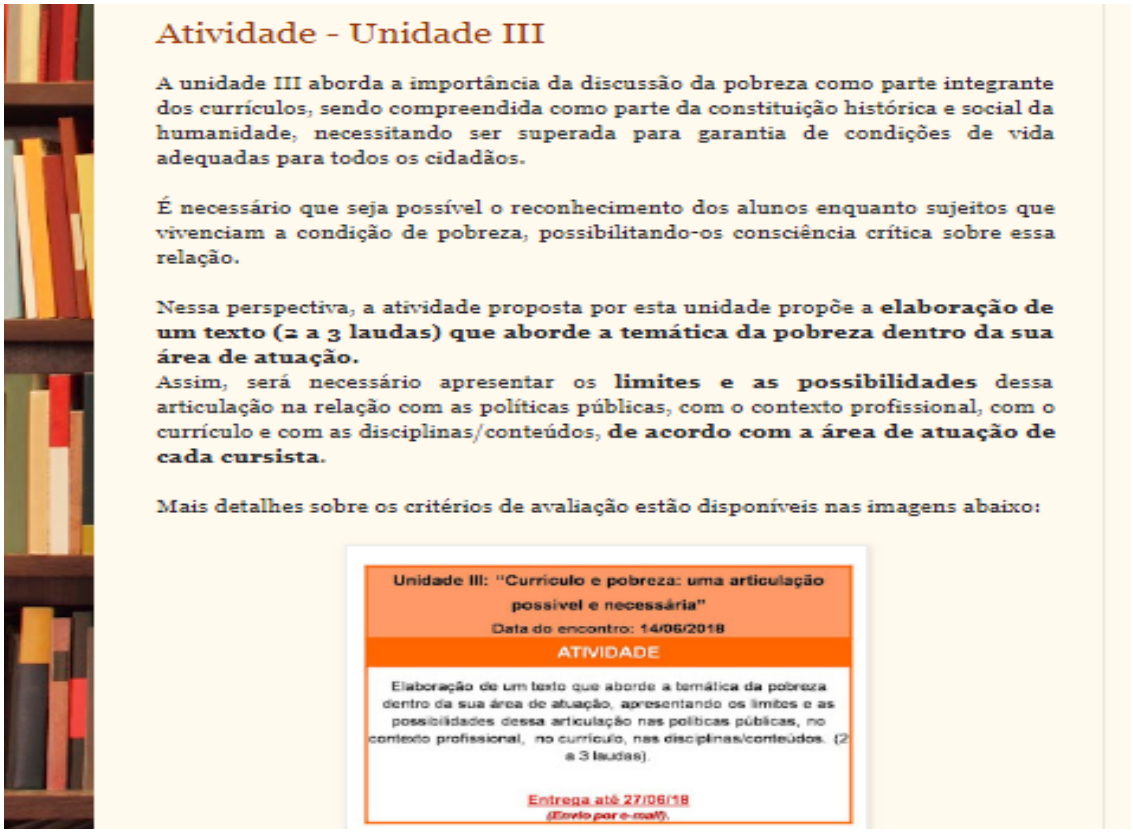
Fonte: Blogger elaborado pela autora. Disponível em: <http://pobrezaeeducacao.blogspot.com/search/label/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Curso>. Acesso em: 20/08/2018.

Figura 03 - Blog - Slides Unidade I: Educação, Pobreza e Desigualdade Social: uma relação tensa e intensa



Fonte: Blogger elaborado pela autora. Disponível em: <http://pobrezaeeducacao.blogspot.com/search/label/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Curso>. Acesso em: 20/08/2018.

Figura 04 - Blog - Atividades propostas



Fonte: Blogger elaborado pela autora. Disponível em: <http://pobrezaeeducacao.blogspot.com/search/label/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Curso>. Acesso em: 20/08/2018.

Para a criação do *blog*, partimos do pressuposto de que o debate sobre pobreza e desigualdade social faz-se relevante em todas as etapas da educação, devendo ser promovido e potencializado nos espaços escolares pelos diversos sujeitos que o compõem. Acreditamos que os profissionais da educação podem e devem articular a sua prática a uma concepção crítica e problematizadora sobre a pobreza e a desigualdade social e foi nessa direção que o curso proposto foi desenvolvido, buscando instituir espaços e tempos que valorizassem o diálogo e a participação ativa dos envolvidos.

> Portanto, parece-nos fundamental, ao longo desse movimento que se constitui em um grupo, pela via do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica, criar possibilidades de formação crítica para professores e gestores, levando os profissionais da educação a interpretar as questões que estão distorcidas e a buscar soluções que possam transformá-las (ALMEIDA; EFFGEN; SÁ, 2018, p. 40).

Dessa forma, o curso tinha como premissa a preocupação de possibilitar uma interpretação da sociedade atual de forma crítica e problematizadora. Além disso, foi configurado de forma que possibilitasse a geração de dados desde o primeiro momento, da realização da inscrição, que nos levassem a conhecer e a aproximarmo-nos dos sujeitos participantes.

Com o intuito de mapear a formação dos cursistas, o formulário de inscrição continha questões sobre graduação, titulação, tempo de atuação profissional, função que exerce e turmas com a quais trabalha. Além disso, a última pergunta do questionário, “qual a importância do debate sobre a pobreza nos espaços escolares?, foi elaborada de modo que as respostas nos auxiliassem a compreender a percepção que os profissionais inscritos tinham sobre a discussão da pobreza na escola.

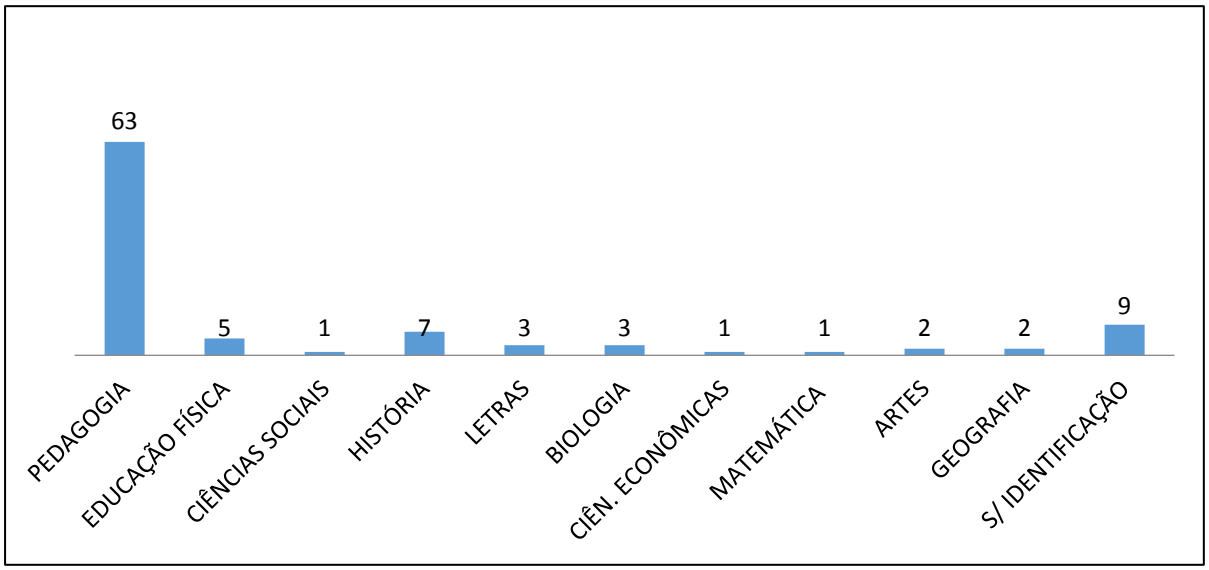
A partir dos dados informados e de sua posterior análise, foi-nos possível observar que, sobre o gênero dos cursistas, o grupo era composto, majoritariamente, por mulheres (87) e por poucos homens (11). Compreendemos que esse contexto é reflexo da realidade docente que tem se constituído em grande parte pelo público feminino, principalmente, devido à predominância de mulheres nos cursos de licenciatura e pedagogia.

Essa constatação vai ao encontro da análise de Pereira e Favaro (2017) quando pesquisam o percurso histórico das mulheres no ensino superior na Unespar de Paranavaí - PR, que verifica a predominância de mulheres nos cursos de licenciatura e pedagogia. Em Pedagogia, elas representaram 93,51% dos ingressantes; em Letras, 69,57%; em Ciências Biológicas, 68,75%; em História, 58,14%; e em Educação Física, 55,36% (PEREIRA; FAVARO, 2017).

Sobre a titulação dos profissionais da educação que efetivaram a matrícula no curso proposto, 22 possuíam apenas a graduação, 73 cursaram especialização e 03 já tinham mestrado concluído. Percebemos um grande percentual de profissionais já especialistas e, nesse quesito, não podemos deixar de citar a qualificação que os profissionais da educação busca alcançar por meio de cursos e pós-graduações, considerando a grande concorrência que tem abrangido as vagas de trabalho no magistério. A presença de mestres no curso também demonstra que há profissionais cada vez mais qualificados na educação. Ressaltamos que a formação dos profissionais contribuiu muito para o desenvolvimento dos debates e para as proposições realizadas ao longo do curso.

Sobre o curso realizado no ensino superior, 63 profissionais possuíam a formação em pedagogia e o restante dos profissionais tinha outras formações, assim distribuídos: história (07), educação física (05), letras (03), biologia (03), artes (02), geografia (02), matemática (01), ciências sociais (01), ciências econômicas (01).

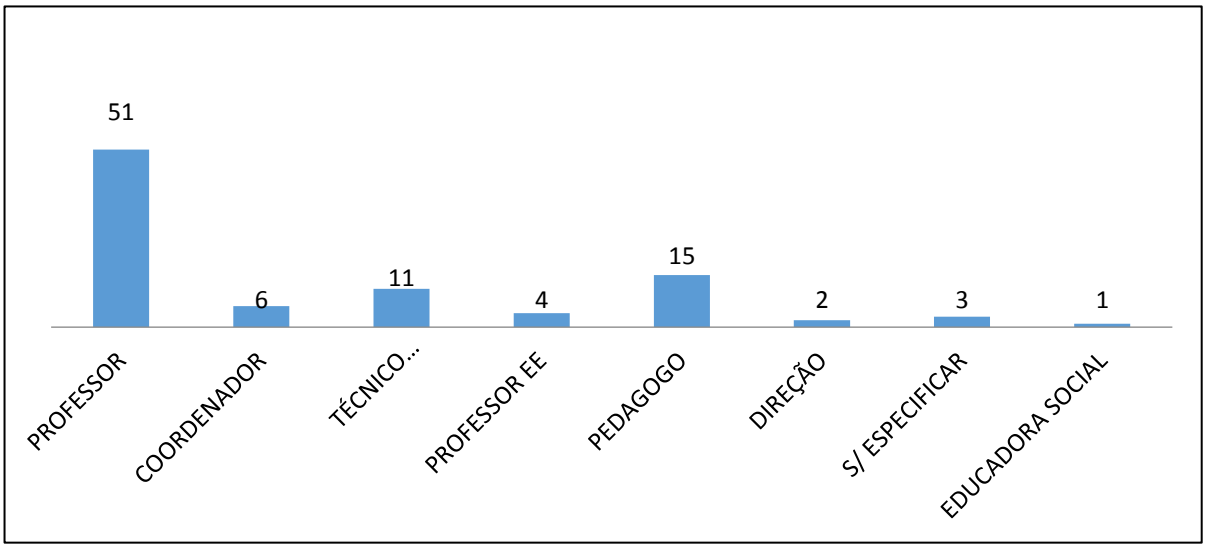
Gráfico 1 - Formação dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a função dos profissionais que participaram desse processo de formação, a maioria estava atuando como professor, totalizando 51 cursistas. Além de professores, tínhamos também pedagogos (15), técnicos pedagógicos (11) que atuavam na secretaria municipal de educação de Cariacica, coordenadores (06), professor de educação especial (04), diretores (02), educadora social (01) e 03 cursistas não especificaram a função no ato da inscrição. A pluralidade profissional dos atores envolvidos, que compuseram, participaram e contribuíram para o desenvolvimento dos diálogos estabelecidos, enriqueceu o debate por meio do compartilhamento de relatos e trocas de experiências vivenciadas em diferentes contextos.

Gráfico 2 - Campo de atuação dos participantes da pesquisa



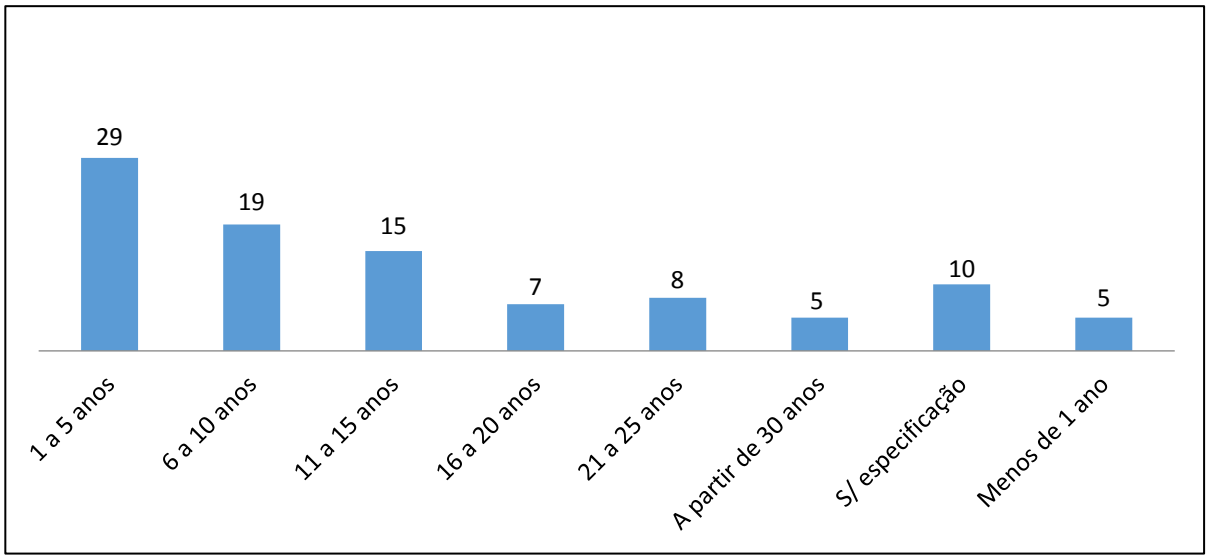
Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o tempo de atuação dos profissionais, 29 pessoas estavam trabalhando na educação por mais de 01 ano e por menos de 05 anos; 05 pessoas trabalhavam há menos de 01 ano na educação, 10 pessoas não responderam a essa pergunta e os demais, num total de 54 pessoas, trabalhavam há mais de 06 anos na educação, assim distribuídos: de 06 a 10 anos (19), de 11 a 15 anos (15), de 16 a 20 anos (07), de 21 a 25 anos (08) e por 30 anos ou mais (05).

Dentre os profissionais envolvidos no curso, havia um número considerável em início de carreira docente; todavia, a maioria já atuava no ambiente escolar e tinha relações estabelecidas nesse espaço por um período maior, o que lhes dava um

importante acúmulo de experiências para o desenvolvimento do debate e desta pesquisa.

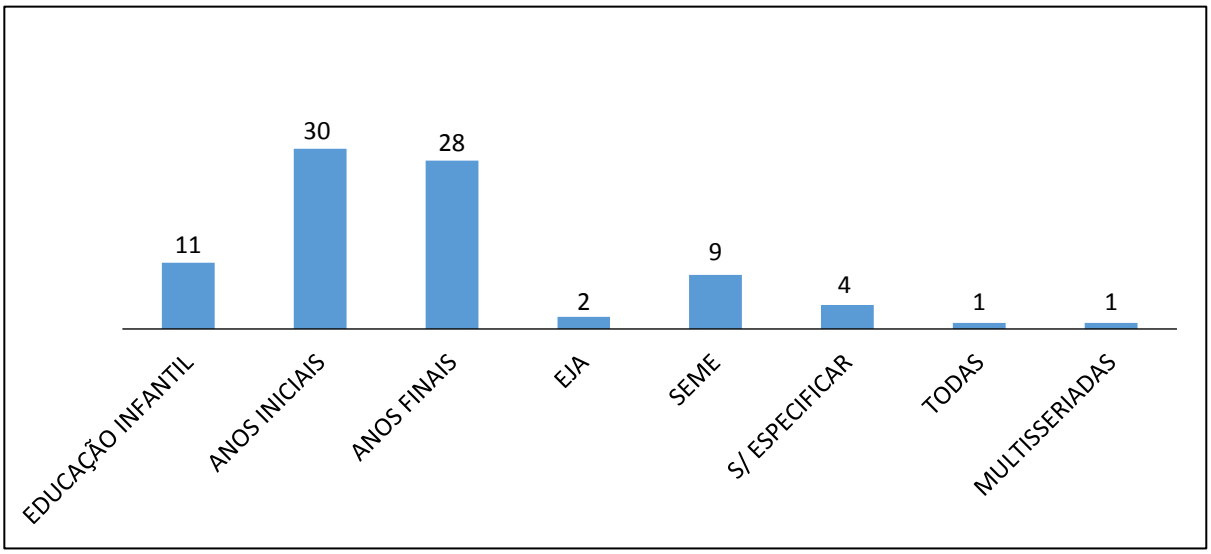
Gráfico 3 - Tempo de atuação dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação às turmas em que os profissionais participantes estavam atuando, 30 pessoas trabalhavam com os anos iniciais do Ensino Fundamental e 11 pessoas com Educação Infantil, indo ao encontro dos dados referentes à formação para atuar na docência, conforme já apontado, constituída no curso pedagogia. 28 pessoas trabalhavam com os anos finais do Ensino Fundamental, 02 profissionais atuavam na Educação de Jovens e Adultos, 09 informaram trabalhar na Seme/Cariacica, 01 trabalhava com turmas multisseriadas, 01 afirmou atuar com todas as turmas e 04 pessoas não especificaram as turmas com as quais trabalhavam.

Gráfico 4 - Local de atuação dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos diferentes espaços que o grupo de profissionais aqui representados ocupava, emergiam nos diálogos as diversas experiências advindas de suas realidades e, mesmo com suas particularidades, por se tratarem de segmentos diferenciados de atuação, a relação com a pobreza se manifestava em suas narrativas, demonstrando que, de fato, essa condição social permeia os diversos contextos escolares.

Acreditamos que a pluralidade profissional dos atores envolvidos contribuiu para o fortalecimento do argumento da relevância da intersetorialidade, pois, por meio do debate, os sujeitos puderam compreender os seus espaços-tempos de atuação, ao repensar as suas responsabilidades e as demandas a serem relacionadas com outros setores sociais. A questão da intersetorialidade também foi apontada pelos cursistas participantes da Iniciativa Epds, como possibilidade de garantia de direitos sociais (VALPASSOS et al, no prelo). De acordo com os autores, “[...] o conceito de intersetorialidade surge como uma possibilidade de solução integrada dos problemas do cidadão, considerando-o na sua totalidade” (JUNQUEIRA, 1998 apud (VALPASSOS et al, no prelo, p. 98).

O interesse observado nessa proposta de formação demonstra que essa temática tem perpassado o processo educacional e gerado uma série de desafios e provocações. Nesse sentido, a proposta aqui apresentada aponta uma possibilidade de um espaço para ampliação dessa temática que, em geral, não tem sido problematizada nos processos formativos de diálogo com a educação.

Vale ressaltar que essa temática tem sido discutida no estado do Espírito Santo com maior sistematização a partir de uma ação pioneira da Secadi/MEC ao propor o Curso de Especialização em EPDS, que foi o potencializador de diversos debates no estado capixaba, sendo esta pesquisa reflexo direto dessa ação formativa que tem debatido uma temática cara à educação, já que fomenta uma concepção crítica da produção social da pobreza.

3.2 MEMÓRIAS SOBRE A POBREZA: NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O primeiro encontro do Curso de Extensão ocorreu no dia 10/05/2018, no auditório da Seme de Cariacica, e contou com a participação de 68 profissionais da educação. Esse primeiro encontro pretendeu fazer uma abordagem com a temática "Educação, Pobreza e Desigualdade Social: uma relação tensa e intensa", e teve como palestrante a Prof.ª Dr.ª Marlene de Fátima Cararo.

O referido encontro integra a unidade I do Curso de Extensão, que tinha como objetivo realizar abordagem crítica da educação, pobreza e desigualdade social e proporcionar a reflexão sobre as questões históricas e sociais que compõem a relação dialética entre esses aspectos da realidade, combatendo perspectivas naturalistas e moralizantes da pobreza.

Para o aprofundamento desse primeiro encontro, foi proposta a realização de uma atividade[6] na qual os cursistas produziriam um memorial com os relatos das próprias vivências, a fim de revisitar memórias e identificar a influência da pobreza em suas trajetórias pessoal e profissional, nas experiências cotidianas da escola. Essa atividade constituiu-se como momento extremamente profícuo para o curso.

Nesse momento, vivenciamos mais uma das premissas que constitui a pesquisa-ação: a potencialização dos "[...] mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos" (JESUS; VIEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 72). A produção dos memoriais promoveu uma aproximação mais profunda com as relações afetivas dos cursistas, pois muitos deles afirmaram ter vivenciado situações de pobreza e de extrema pobreza que os afetaram diretamente, na infância e ao longo vida. Essa implicação com a realidade é fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa baseada nos princípios da pesquisa-ação, conforme destacam Jesus, Vieira e Rodrigues (2018, p. 72),

> O fato de essa metodologia assumir a implicação do pesquisador e dos profissionais da escola com o contexto investigado como um elemento fundante, permite que esses sujeitos se afastem de leituras superficiais da realidade social para dele se aproximarem com um olhar voltado às questões mais de fundo. Isso permite a constituição do pesquisador coletivo (BARBIER, 2004), abrindo espaço para que as pessoas possam se

[6] Durante as 06 unidades do Curso de Extensão, foram propostas atividades a serem realizadas, visando à avaliação do curso e à complementação da carga horária prevista.

> conhecer e se implicar umas às outras, buscando possibilidades de colaboração.

Seguindo nessa perspectiva, os memoriais trouxeram uma compreensão mais ampla sobre quem eram esses profissionais da educação, que integravam a pesquisa/ formação. Compreendemos que expressiva parcela deles vivenciou a condição de pobreza ao longo da vida e que, atualmente, convive com a pobreza no cotidiano escolar, no acompanhamento de alunos empobrecidos. A maioria dos relatos evidenciou uma vida dura e sofrida, ficando explicita a vivência de relações muito próximas e diretas com a pobreza e com a extrema pobreza.

No entanto, esses mesmos profissionais não refletem sobre essa questão, pois a escola não se constitui como espaço de diálogo sobre a pobreza e, até então, os cursos de formação que fizeram não tinham abordado, detidamente, essa temática na relação com a educação, dado que nos foi relatado pelos próprios cursistas e confirmados pela Seme.

A pobreza tem sido, muitas vezes, invisibilizada, negligenciada, e até mesmo ignorada, vista como situação a ser escondida, disfarçada e, por isso, não tem tido o espaço devido nas escolas e nos debates educacionais. Isso ocorre porque a pobreza é encarada, na sociedade, nas escolas e nos currículos, como carência material, resultado das carências de conhecimento, competências, valores, hábitos e moralidades (ARROYO, 2013b).

A partir de uma análise mais apurada dos memoriais, observamos, que a temática proposta pelo curso de extensão não era distante aos cursistas, pois muitos relataram ter sofrido a problemática da pobreza e da desigualdade social, que tem levado inúmeros cidadãos a viverem uma vida sem acesso à plenitude dos direitos. Esses dados podem ser constatados na Tabela 2, que segue.:

Tabela 2 - Profissionais da educação em relação com a pobreza

Relação com a pobreza no âmbito pessoal			**Relação com a pobreza no âmbito profissional**		
Sim	**Não**	**Não relatou**	**Sim**	**Não**	**Não relatou**
61,76%	17,64%	20,58%	73,53%	1,47%	25%

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados apontam que os profissionais da educação, de alguma forma, já vivenciaram ou se depararam com situações de pobreza e/ou extrema pobreza, seja na vida pessoal ou profissional. Alguns relatos, inclusive, indicam ter sido empreendido um esforço dos pais dos cursistas para “protegê-los” da pobreza pelo fato de terem sofrido com essa problemática no decorrer da vida deles, segundo pode ser evidenciado no relato de uma cursista: “[...] acredito que, pela vida difícil que meus pais tiveram, blindaram eu (sic) e meus irmãos de toda e qualquer relação que pudéssemos ter com a pobreza” (COORDENADORA EJA).

Dessa forma, mesmo que alguns profissionais da educação não tenham reconhecido a vivência da pobreza em âmbito pessoal, é possível observar, durante a leitura dos memoriais, que a maioria integra famílias que seguem lutando pela ampliação dos direitos e que vêm, aos poucos, superando a condição de pobreza e de pobreza extrema que vivenciam.

Também é importante destacar que, apesar de terem vivenciado condições de pobreza, muitos cursistas não as reconheciam por não terem sido submetidos a situações extremas de vida, como a fome, a desnutrição, a falta de moradia, o frio, a ausência de trabalho remunerado etc. Ainda que tenham vivenciado situações precárias, a vivência com sujeitos ainda mais empobrecidos, os fazia sentir-se privilegiados.

Na relação profissional, um número mínimo afirmou não trabalhar diretamente com sujeitos empobrecidos. Isso é facilmente observável quando olhamos para o contexto histórico e social do município, pois carece de condições estruturais e financeiras, o que coloca grande parte de sua população em condição de pobreza.

Sobre aqueles profissionais da educação que não relataram relação com a pobreza, podemos analisar que, possivelmente, não compreenderam a proposta apresentada para o desenvolvimento do memorial. Fizemos essa consideração com base em outras atividades realizadas no decorrer do curso, em que alguns cursistas demonstraram dificuldade em elaborar textos e organizar ideias sobre determinada temática, resultando em atividades que não atingiram o objetivo proposto e precisaram ser devolvidas para que fossem refeitas.

Em alguns casos, situações de plágio também foram identificadas e as atividades devolvidas para correção, após orientação sobre como citar obras e autores. Apesar de ser uma prática não aceita no meio acadêmico e no contexto em que o curso foi ofertado, acreditamos que isso ocorreu pela falta de conhecimento sobre a escrita autoral, bem como por conta da intensidade e sobrecarga de trabalho a que muitos professores estão submetidos.

> A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que tem em mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência adquiridas ao longo dos anos (APPLE; JUNGCK, 1990 apud NÓVOA, 1992, s/p).

Essa foi uma característica bastante observada ao longo do curso, pois alguns professores apresentaram muita dificuldade em compreender a proposta da atividade e explicitar, por meio da escrita autoral, as relações da pobreza e da desigualdade social com as trajetórias e experiências vivenciadas por eles. Acreditamos que esse fator constituiu-se um desafio para a aproximação com a realidade dos cursistas, contribuindo para que 20,58% dos profissionais da educação não relatasse relação pessoal com a pobreza e para que 25% não relatasse relação profissional com a pobreza.

Outro fator que também contribuiu para a elevar os números no descritor “não relatou” foi o fato de alguns cursistas terem abordado, em seus textos, apenas uma das facetas propostas, tratando apenas da relação pessoal ou apenas da relação profissional, impossibilitando uma compreensão mais ampla da questão em tela.

Mesmo diante dos desafios expostos, a leitura e a análise dos memoriais produzidos contribuiu para a compreensão da trajetória de vida dos sujeitos em sua relação com a pobreza, possibilitando estabelecer algumas linhas de reflexão que serão aqui aprofundadas: relação pessoal de vivência da pobreza; proteção dos pais para evitar os impactos da pobreza na vida dos filhos; trabalho como necessidade desde a infância; dificuldades financeiras durante a formação; protagonismo feminino.

A relação próxima com a pobreza, narrada nos memoriais, faz-nos refletir sobre as situações de dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação, resultado das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade, como pode ser visto no

relato de uma cursista: “[...] conviver com a pobreza ou viver a pobreza faz parte de quem sou, continuo vivendo no mesmo lugar em que cresci (PROFESSORA DO 4º ANO)”.

A partir dos relatos, pudemos observar que, em muitas infâncias, as brincadeiras e a escola se colocaram como sonhos distantes diante das dificuldades vivenciadas pela família. A pobreza foi/é realidade de muitos profissionais da educação e pode ser compreendida para além de uma questão financeira, como uma relação multifacetada. As diversas questões apresentadas interferem, diretamente, no emocional e na condição de vida da cursista, que relata:

> Falar de pobreza é lembra-se da infância na comunidade de São Benedito, Vitória/ES, é saber que uma base familiar faz a diferença na evolução de um cidadão, é acreditar que a figura masculina que você tinha em casa até então era seu pai, quando na realidade, é pai apenas de seus irmãos, ter vergonha da mãe alcoólatra, é passar a ser criada pela avó, trabalhar desde a infância, é deixar de estudar ainda criança (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

A necessidade de buscar renda ainda na infância também foi uma realidade trazida por alguns cursistas. Isso confirma a condição de pobreza por eles vivenciada, pois demonstra que a renda familiar não era suficiente para suprir as necessidades básicas da família. Essa problemática é evidenciada em pesquisa realizada por Alberto e Santos (2011), que constatam a contribuição da renda gerada pelas crianças para a sobrevivência das famílias em condição de pobreza. Essa realidade pode ser observada no relato a seguir:

> Ainda menino, com meus 10 (dez) anos, trabalhava, durante a semana, carregando lenha para algumas famílias na cidadezinha e, aos domingos, logo cedo, antes da missa, colocava minha caixa de engraxate em frente ao bar/lanchonete para complementar uma pequena renda que dividia com minha mãe (TÉCNICO PEDAGÓGICO DA SEME).

Apesar dessa questão ser uma realidade no Brasil, Alberto e Santos (2011, p. 214) nos alertam para os riscos que o trabalho infantil pode acarretar, podendo ser de caráter cognitivo, referente ao “[...] desempenho do processo escolar, principalmente no domínio da leitura, da escrita e da Matemática”, e de caráter afetivo-emocional, referente ao “[...] medo de perder a infância e medo de ficar adulto antes do tempo”. Dentre os problemas gerados pelo trabalho infantil, está o rompimento precoce com a infância e a consequente redução expressiva da atividade de brincar, tão importante para o desenvolvimento das crianças.

No que tange à escolarização, a pesquisa apresentou que, embora a maioria das crianças que estavam trabalhando cursasse o ensino fundamental, a defasagem escolar era grande e a maioria das crianças e adolescentes já havia reprovado. Assim, as autoras afirmam que "[...] o trabalho infantil viola os direitos das crianças e adolescentes e tem implicações em seu desenvolvimento psicossocial e em sua escolaridade" (ALBERTO E SANTOS, 2011, p. 216).

Apesar dos prejuízos causados ao desenvolvimento infantil, a busca por uma renda extra, por vezes, foi citada como justificativa para o abandono dos estudos; afinal, quem tem fome necessita de uma resolução imediata, precisa de comida, ocasionando, por muitas vezes, a necessidade do trabalho infantil. Essa limitação ocasionada pela pobreza, no que tange à insuficiência da alimentação adequada é bem marcante na vida de alguns sujeitos desta pesquisa, refletindo a pobreza vivenciada: "[...] houve dias em que tínhamos apenas fubá para fazer nossa alimentação, minha mãe fazia mingau e polenta apenas com água e sal" (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

De acordo com o relatório internacional elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), pelo Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (Fida), pela Unicef, pelo Programa Mundial de Alimentação das Nações Unidas (PMA) e pela Organização Mundial de Saúde (OMS), "El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo",[7] a população que passa fome no Brasil representa 5,2 milhões de pessoas. Trata-se de um contingente expressivo de sujeitos que têm seus direitos negados em prol da manutenção da concentração de renda nas mãos de uma pequena parte da população brasileira, que tem gerado tamanha desigualdade social. Todavia, é inegável o avanço que o referido relatório apresenta no percurso dos anos 2004-2006 a 2015-2017, pois nos anos de 2004-2006, o número de pessoas que passava fome era de 8,6 milhões (FAO, FIDA, UNICEF, PMA e OMS, 2018).

Vale ressaltar que esse período se refere aos anos em que houve uma série de investimentos em programas sociais para a redução da fome no Brasil, implementados pelo governo Lula (PT) e desenvolvidos, também, durante o governo

[7] Tradução: "O Estado da Segurança Alimentar e Nutrição no Mundo" (FAO, FIDA, UNICEF, PMA e OMS, 2018).

Dilma (PT). Destacam-se, nesse processo, os esforços para a implementação do Programa Fome Zero e o PBF que, apesar de não terem resolvido completamente o problema da fome no Brasil, contribuíram, expressivamente, para a sua diminuição, conforme se pode constatar nos dados acima, pela redução de 3,4 milhões de pessoas que vivenciavam a face mais cruel da pobreza.

Apesar das restrições na alimentação de alguns cursistas, expressiva parcela relata não ter passado fome:

> Vamos falar um pouco da minha infância, não foi fácil estudar, muita força de vontade misturada com pobreza. Passamos um aperto financeiro, não chegamos a passar fome, mas estudamos sempre em escola pública, na qual só vivia de greve me prejudicando muito, pois tinha sede de aprender. [...] Na nossa casa, às vezes, tinha café da manhã, íamos pra escola com fome e comíamos a merenda da escola quando tinha. Os nossos amigos levavam merenda de primeira e, às vezes, dividiam com a gente. Eu morria de vergonha de falar que não tinha merenda e que na minha casa não tinha muita comida (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

O constrangimento que a cursista revela ter sentido, perante os seus colegas de infância, todas as vezes que não levava merenda e pela insuficiência de comida em casa, ajuda-nos a compreender alguns relatos dos demais profissionais da educação, participantes da pesquisa/formação, quando afirmam que, apesar da situação de pobreza que vivenciavam, não passaram fome.

> Nunca passamos fome totalmente, mas muitas vezes tomávamos água com açúcar, era sopa de água e trigo, assim íamos crescendo, sempre com sonho de crescer na vida e não viver aquela situação com a nossa futura família (PROFESSORA DO 4º ANO).
>
> Nesse período, a situação financeira não foi tão fácil, não chegamos a passar fome, mas tudo era muito regrado até o final de cada mês (COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

O fato de ter passado fome ainda parece constranger alguns deles, que preferiram ressaltar os esforços empreendidos pelos pais para que não faltasse alimento e outros itens básicos em casa. Em algumas falas, entretanto, é possível observar a contradição do sentimento de se ter o básico e de, ao mesmo tempo, esse básico ser insuficiente.

> Crescemos com algumas dificuldades financeiras para bens pessoais e materiais, mas o alimento nunca nos faltou (PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).
>
> Apesar de meus pais serem trabalhadores rurais, nunca faltou o pão cotidiano [...] Também comíamos biscoito de coco, banana, batata doce,

> aipim etc., que meu pai levava da roça [...] (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

Também é possível que esses relatos sejam vestígios de uma concepção moralizante da pobreza, em que há a culpabilização dos sujeitos que vivenciam a fome. O constrangimento ao falar da falta de alimentação adequada e a necessidade de ênfase ao "nunca passamos fome" pode revelar como essa concepção ainda está arraigada em nossa sociedade e precisa ser superada, pois a situação de miséria em nosso país é resultado da má distribuição de renda e não da falta de força de vontade isolada dos sujeitos, conforme destaca Arroyo (2016) ao abordar a visão acerca de programas que visam à garantia de direitos sociais, como o PBF.

> A cultura escolar e docente às vezes resiste a dialogar e a fortalecer essas políticas sociais, porque sua tendência é não ver os determinantes sociais, e sim privilegiar os valores e as atitudes de cada pessoa como definidores de sua condição social. Com base em uma visão da sociedade reduzida a um somatório de indivíduos, a trajetória social é pensada pela lógica individualista escolar, ou seja, os que se esforçarem serão exitosos, e os preguiçosos serão fracassados (ARROYO, 2016, s/p).

Outro fator relevante que esteve presente nos relatos produzidos nessa atividade é a questão das dificuldades enfrentadas durante a formação profissional dos sujeitos envolvidos. A vontade de superação da pobreza impulsionava uma luta que, mesmo diante da impossibilidade de estar em um curso superior em instituição pública, levou muitos a esforços diários para manter uma faculdade particular em meio à pobreza.

> Fiz vestibular em uma instituição particular [...] no ano de 2006. Não foi nada fácil, pois era assalariada, com salário mínimo de 442 reais aproximadamente, e a mensalidade era de 262 reais, com uma família que tinha uma renda contando com a minha de 800 reais para 5 pessoas. Não era fácil, porém não desisti, tinha dias que não comia nada, ou dias que almoçava 'chips' no ponto de ônibus para dar tempo de ir para a faculdade (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

A partir dos relatos, evidencia-se a importância de os professores terem uma formação que viabilize a produção de uma prática pedagógica que vá ao encontro da complexidade das relações sociais gerada pela desigualdade social e pela pobreza, pois eles mesmos se constituem sujeitos que vivenciaram/vivenciam tal situação.

> [...] minha relação com a pobreza é muito próxima, de onde eu vim, o caminho percorrido até aqui, foi tudo muito difícil, tudo muito estreito e limitado, mas eu não desisto, creio nas mudanças, na educação, em um

> mundo mais igualitário, com oportunidades para todos, sem exceção (CUIDADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Portanto, faz-se extremamente relevante que esse profissional se reconheça como sujeito que também tem vivenciado a situação de pobreza e de desigualdade social em sua trajetória de vida, conforme afirma Fanfani (2009, p. 46):

> Los profesores de enseñanza en general provenían de las mismas capas sociales que sus alumnos. Hoy el acceso a la profesión se ha democratizado, ya que los profesores se reclutan en todos los estratos sociales [...] Es más, en ciertos contextos, pareciera ser que La docencia es un oficio atractivo únicamente para aquellos sectores medio bajos y bajos que aspiran a la movilidad social ascendente.[8]

Em um público majoritariamente feminino, as mulheres relataram a possibilidade de retorno aos estudos após a consolidação da família e a criação dos filhos, como uma oportunidade de continuar de onde haviam parado. Mesmo diante dos desafios colocados às mães, esposas e trabalhadoras, elas afirmam, em um tom de orgulho, ter vencido mais essa etapa da vida.

> Então casei (sic), me tornei mãe e só depois de muitos anos decidi retornar aos meus estudos. Já mais madura, comecei então a cursar o tão almejado curso de pedagogia. Não foi fácil, trabalhar por escala, na época então, eu era cobradora de ônibus, ser mãe, dona de casa, etc. Enfim, sobrevivi (PROFESSORA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Essa luta constante para conciliar as diversas tarefas que a nossa sociedade determina às mulheres revela o protagonismo feminino exercido em diversas famílias brasileiras.

> Minha família sempre foi pobre, minha mãe tem três filhos e nos criou sozinha sem nenhum apoio sequer financeiro, era empregada doméstica, aliás ainda atua, com isso tínhamos pouco recurso (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

A mulher aparece, nos memoriais, como aquela que interfere diretamente na formação dos filhos, que abre mão do próprio sonho de ingressar em uma faculdade para investir, primeiramente, na educação da prole. Seja a mãe, a avó, a tia ou a própria filha que já se tornou mãe, as mulheres são evidenciadas nos memoriais como aquelas que fazem tudo o que está ao seu alcance para garantir uma vida

---

[8] Tradução: Os professores em geral vinham das mesmas camadas sociais que seus alunos. Hoje o acesso à profissão tem sido democratizado, já que os professores são recrutados em todos os estratos sociais [...] Além disso, em certos contextos, parece que o ensino é um comércio atrativo apenas para os setores médios e baixos. que aspiram a mobilidade social ascendente (FANFANI, 2009, p. 46).

melhor àqueles que estão à sua volta: “[...] quantas vezes minha mãe tinha apenas um ovo para dividir para mim e meus dois irmãos, sendo que ela ficava sem comer, comendo só o arroz e o feijão” (PROFESSORA DO 1º E 2º ANO).

Relatos como esses são repetidos em vários momentos, havendo a valorização da figura feminina como provedora do lar. É no sentido de abarcar essa realidade que o recurso do PBF tem sido direcionado às mulheres-mães, o que tem gerado maior independência, autonomia e empoderamento feminino, conforme pesquisa desenvolvida por Feijó (2014), que apresenta a percepção das beneficiárias do PBF e destaca a importância de a mulher ser a titular do benefício.

No âmbito profissional, os relatos dos cursistas nos auxiliaram a pensar sobre a atuação profissional e sua relação com a pobreza com base nos seguintes agrupamentos temáticos: situação de pobreza vivenciada pelas crianças que frequentam as escolas e suas famílias; falta de alimentação adequada; falta de material escolar; pobreza nas próprias escolas; relação da pobreza com a aprendizagem; papel do professor em contextos empobrecidos.

Ao relatarem as suas experiências profissionais, os cursistas estabeleceram, por várias vezes, a comparação da condição de pobreza dos alunos com a própria situação de vida.

> Porque ali, me deparo com situações que me despedaçam, que me confrontam com uma realidade que não vivi. Na escola de Cariacica, vejo que a minha relação com a pobreza foi leve, perto da que minhas alunas e alunos passam todos os dias, claro que não são todos, contudo, há uma parte de meus alunos para os quais a escola é o único local em que eles veem/têm contato com pessoas e condições que os tiram de uma realidade muito dura (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

Durante a leitura dos memoriais, identificamos que esses profissionais da educação lidam diretamente com a pobreza no cotidiano escolar. Além disso, muitos deles, que ainda não superaram a pobreza, seguem lutando na tentativa de alcançar uma melhor condição de vida. Essa dificuldade que persiste, pode ser observada nos relatos dos cursistas: “[...] nos dois bairros, a situação de pobreza era visível nos alunos e na maioria dos professores, que iam a pé ou dependiam de transporte público para chegar à escola” (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL). Em vários momentos, há o reconhecimento de

aproximação da situação vivenciada por profissionais da educação e alunos da escola.

> Nas escolas em que trabalhei, meus alunos também tinham uma história parecida com a minha, vários de baixa renda, e com benefícios de bolsa família, um povo precisando de incentivo para continuar a caminhada sem desistir (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL).
>
> Confesso que, no começo, foi um pouco complicado, tudo era de muita responsabilidade, afinal estava lidando com uma realidade muito dura e sofrida, apesar de também passar fome e necessidade com minha família (PROFESSORA DO 3º ANO E PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Essa identificação entre os sujeitos é importante, ocorrendo uma sensibilização pela situação acompanhada, possibilitando novas ações diante dos desafios que se colocam, pois se tem, como inspiração, a própria história. Ao mesmo tempo, é necessário o cuidado para não incorrer no risco do discurso da meritocracia, na medida em que há o investimento na defesa de que as coisas são possíveis mediante o esforço pessoal de cada um.

O que precisa ser dito, repetidamente, é que a condição de vida não é resultado do esforço de cada um, mas de um sistema neoliberal, desigual e injusto, que valoriza o discurso de “quem quer e trabalha, consegue alcançar os objetivos”. Todavia, discursos como esse legitimam a desigualdade social em nosso país. Contrapondo-se a essa visão, Duarte (2012) afirma que

> [...] o fracasso que experimenta a população empobrecida precisa ser compreendido de um outro ponto de vista. Deve ser assumido como de responsabilidade social e do Estado enfrentando-se, desse modo, a lógica neoliberal que responsabiliza ideologicamente a vítima e estabelece a meritocracia como ‘modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas’ (DUBET, 2004 apud DUARTE, 2012, p. 144).

Considerando esses discursos hegemônicos presentes em nossa sociedade, acredita-se que a formação crítica do profissional responsável pelo ensino nas escolas é de extrema relevância. Afinal, ele precisa compreender os processos instituídos na sociedade que tem levado à pobreza e à desigualdade social, reconhecendo-se como sujeito que também vivencia essa situação e como potencializador dessa discussão nos espaços educativos.

Vale ressaltar que, conforme afirma Giroux (1997), o professor precisa assumir sua postura de intelectual transformador, tornando o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

> Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 163).

Os professores, compreendidos como intelectuais transformadores, trabalham para que a desigualdade refletida na vivência diária de grande parcela dos cidadãos brasileiros seja pensada como resultado das relações históricas e sociais, manifestando-se contra a pobreza e a injustiça social. Essa condição deve ser problematizada, pois muitas famílias não conseguem garantir o mínimo necessário para uma vida digna, convivendo, todos os dias, com a fome e com as necessidades básicas, realidade refletida nos memoriais quando os profissionais da educação se referem aos alunos empobrecidos.

> Crianças que não possuem alimentos em casa, chegam à escola reclamando que não tomaram café da manhã ou não almoçaram, falam que estão com dor na barriga, acredito que seja pela falta do alimento. Essas situações são observadas durante todo o ano letivo. Portanto é natural que essas crianças aprendam menos do que as outras, mais privilegiadas (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).
>
> [...] ter ruas pavimentadas era algo luxuoso para quem, aos fins de semana, não realizava nenhuma refeição, juntamente aos seus 7 irmãos. Ou que, aos 5 anos de idade, brincava e dormia com fome ou perdia a infância vendendo amendoins para ter acesso à alimentação (PROFESSORA DO AEE[9]/SRM[10]).
>
> Tenho várias experiências em escolas com pobreza, de crianças que vão para a escola sem comer nada e já chegam perguntando o que vai ser servido, com o interesse, às vezes, quase que exclusivo de estar ali por conta da comida (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Essas situações de pobreza extrema, de falta de alimentação e de fome estão presentes no cotidiano das escolas e quando o professor chega à instituição para ministrar aulas, para ensinar o conteúdo de sua disciplina, não pode ignorar que muitos de seus alunos fazem parte desse sistema cruel, e vivenciam a face mais dura e desigual da pobreza, que se manifesta pela fome. Quando esse professor planeja, executa e avalia a suas aulas, levando em consideração que está diante de

---

[9] Atendimento Educacional Especializado.
[10] Sala de Recursos Multifuncionais.

sujeitos que vivenciam as marcas da pobreza, da desigualdade e da exclusão dos direitos sociais que deveriam ser garantidos a todos, passa a compreender a produção social da pobreza e a superar visões reducionistas, conforme demonstrado no relato acima em que há a naturalização do fato de as crianças empobrecidas aprenderem menos do que as outras.

Arroyo (2016, s/p) afirma que interpretações reducionistas da pobreza, "[...] terminam por ocultar o processo histórico de produção desses fenômenos e ignoram a questão social que os envolve". Assim, é necessário que os profissionais da educação desenvolvam uma sensibilidade no lidar com essas crianças empobrecidas, que estejam atentos às múltiplas carências desses sujeitos.

Como podemos analisar com base nos relatos, em muitos casos, a merenda escolar torna-se uma forte motivação para a frequência no espaço escolar. Em meio a tantas limitações, ainda é vista a preocupação de alguns alunos com a família que fica em casa e não se alimenta na escola.

> Lembro-me de uma criança que chegou a minha sala e disse: - Tia, me deixa levar umas maçãs pro meu irmão. É que eu comi e tô com a consciência pesada. E eu perguntei: - Mas por que, meu filho? - Poxa tia, é que eu comi e ele tá lá em casa sem nada pra comer (COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Essa situação não pode ser ignorada pelos profissionais da educação no processo de ensino e aprendizagem, pois constituem os sujeitos que compõem a escola. A insuficiência de comida e de recursos vivenciada pelos alunos deve ser encarada como reflexo da má distribuição de renda no Brasil e, por isso, deve ser problematizada.

> Infelizmente a pobreza tem muitas vertentes. Assim, percebo que nem todas as crianças e suas famílias têm comida em casa, por vezes a alimentação é precária, é o material escolar que sempre falta, o compartilhamento de caderno com o irmão mais velho que estuda no contraturno ao do seu aluno (PROFESSORA DO 4º ANO).

Assim como a insuficiência da alimentação, a ausência do material escolar também foi um ponto muito abordado pelos profissionais de educação nos relatos dos memoriais. A falta de caderno, lápis, borracha, caneta e a divisão dos materiais com o/a irmão/irmã, são fatores que se destacam dentre as carências apresentadas pelas crianças, pois interferem diretamente no processo de realização das atividades propostas pelo professor. Alguns professores demonstram indignação diante desse

quadro, usando-o, muitas vezes, para justificarem o fato de não conseguirem dar prosseguimento aos processos de ensino da forma que gostariam e/ou planejaram.

> [...] Vivenciei uma situação onde em todas as aulas eu cobrava do aluno o caderno de artes e a resposta era sempre a mesma: ‘professora, na próxima aula eu trago’. Teve um determinado dia em que eu questionei, ‘toda aula você fala que vai trazer o caderno e não traz’. A resposta foi a seguinte: ‘professora, estou vendendo latinhas para juntar dinheiro para comprar meu caderno, ainda não consegui juntar’. Quase chorei nessa situação e providenciei o caderno para o aluno (PROFESSORA DE ARTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

Constatamos que nem sempre os professores conseguem perceber as carências dos alunos. E nem sempre o material escolar está entre as prioridades da família que, em muitos casos, precisa elencar o que é mais emergencial, o que é mais necessário para a sobrevivência de seus membros.

A sensibilização dos profissionais da educação deve ocorrer de modo a abarcar a totalidade dos estudantes, inclusive, quando há o recebimento do benefício do PBF.

> Outra cena que me marcou, foi quando um aluno que não tinha um lápis para escrever, pediu a professora que o ajudasse a arrumar um. No que a professora respondeu: 'cadê o seu lápis? Bolsa família é pra isso! É para comprar material escolar! Não é pra sua mãe gastar atoa não!'. Era muito difícil para mim conviver com tamanha crueldade (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

A política pública encarada como um direito a ser utilizado conforme a necessidade da família respeita a autonomia e contribui para a emancipação desses sujeitos. Contudo, essa visão nem sempre está presente entre aqueles que lidam diariamente com a formação dos cidadãos que compõem a sociedade, requisitando uma revisão de pensamento em que os contextos de vida dos alunos sejam considerados, afinal, eles são sujeitos históricos e culturais, que chegam à sala de aula com receios, expectativas e demandas. Suas precárias condições de vida podem resultar, muitas vezes, em um fim trágico ocasionado pelas diversas facetas da pobreza que vivenciam.

> Um fato que marcou muito foi um aluno que faleceu eletrocutado durante o banho, pois se encostou a um fio de energia. Eles moravam em uma casa que estava inacabada e a energia era uma instalação clandestina. O mais triste foi ver a criança sendo velada em cima de uma mesa de sinuca (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

A mudança que se faz oportuna na atuação docente e no modo de pensar o aluno é reconhecida em alguns memoriais: “[...] cabe a nós professores e profissionais da

educação dar o que é nosso, atribuí-los com nosso afeto, conhecimento, acolhimento para que tenham uma educação de qualidade e torná-los bons cidadãos” (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Nessa perspectiva, defendemos que a educação não pode ser neutra, afinal ela possui uma atuação política e segue uma determinada concepção. As concepções arraigadas no ato educativo possuem um conceito de homem e de mundo que definirão a prática a ser direcionada. Nesse sentido,

> Se, para uns, o homem é um ser de adaptação ao mundo (tornando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos com uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma, cada vez maior, domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1969, p. 124).

Assim, fazemos a defesa por uma educação que considere os sujeitos e as suas histórias, compreendendo esses sujeitos na relação com o mundo, em suas diversas facetas, e com toda a complexidade que os envolve. Dessa forma, o homem não pode ser visto como “coisa” ou como um ser que se adapta naturalmente ao mundo. Pelo contrário, defendemos a concepção de homem como um “ser para si”, capaz de conhecer o mundo criticamente de forma concreta e, a partir disso, apto a realizar a transformação da realidade (FREIRE, 1969).

Os sujeitos empobrecidos não podem passar pela escola e pelos currículos como se deles não fizessem parte. Não cabe ofertar-lhes uma educação sem criticidade e contextualização, em que o objetivo é formar o “ser para o outro” (FREIRE, 1969). A educação, no sentido de superar a adaptação ao sistema vigente, possibilita uma consciência problematizadora que realiza os questionamentos da condição social, tal como está colocada.

É necessário que nossas escolas estejam voltadas para essa concepção de educação crítica, humanizadora e que viabilizem a desocultação da realidade, “[...] Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade” (FREIRE, 1969, p. 128), realidade essa que tem se colocado como natural e imutável àqueles que têm sido vítimas de um sistema capitalista que tem, a

cada dia, contribuído para ampliação da situação de pobreza e de desigualdade social.

Nessa direção, entendemos que o trabalho docente supera o domínio de técnicas, pois carrega os componentes éticos e políticos que abarcam o desenvolvimento humano. Os alunos que chegam às escolas possuem uma relação com o mundo e com a história da humanidade e, por isso, a relação de ensino e aprendizagem só acontecerá de forma plena se houver motivação e compromisso de ambas as partes.

De acordo com Fanfani (2009), o trabalho do professor é um trabalho concreto na medida em que estabelece relação com a complexidade que compõe a realidade:

> Los objetivos que persiguen docentes y estudiantes tienen que ver con el aprendizaje Casi podría decirse, en términos marxistas clásicos, que el trabajo del docente es **cada vez más un trabajo "concreto"**. ¿Qué quiere decir, entre otras cosas trabajo "concreto"? Quiere decir que el que lo hace tiene que poner en él algo más que su energía y capacidades técnicas. Enseñar bien no consiste simplemente en aplicar mecánicamente métodos y procedimientos codificados. Entre otras cosas, para enseñar y aprender efectivamente, alumnos y maestros necesitan motivación y compromiso. En otras palabras, los agentes del aprendizaje deben encontrar un sentido en lo que hacen, para hacerlo bien (FANFANI, 2009, p. 41, *grifos do autor*).[11]

A motivação e os significados podem estar intrinsecamente ligados ao processo de reconhecer o seu lugar no mundo e as possibilidades de superação desse lugar, pois, geralmente, os alunos das escolas públicas sofrem pelo lugar que são obrigados a ocupar.

Fanfani (2009) destaca que a prática pedagógica, preocupada em realizar um trabalho concreto, vai ao encontro dos determinantes sociais, contextualizando a desigualdade social em todas as suas facetas. Assim, alunos e professores estarão, cada vez mais, motivados com o trabalho educativo que, finalmente, tornar-se-á um processo de reconhecimento dentro do currículo.

---

[11] Tradução: Os objetivos perseguidos pelos professores e alunos têm a ver com a aprendizagem. Quase poderia ser dito, em termos marxistas clássicos, que o trabalho do professor é cada vez mais um trabalho 'concreto' O que você quer dizer, entre outras coisas, trabalho 'concreto'? Isso significa que aquele que faz isso tem que colocar algo mais do que sua energia e habilidades técnicas. Ensinar bem não é simplesmente aplicar mecanicamente métodos e procedimentos codificados. Entre outras coisas, para ensinar e aprender efetivamente, os alunos e professores precisam de motivação e comprometimento. Em outras palavras, os agentes de aprendizagem devem encontrar significado naquilo que fazem, a fim de fazê-lo bem (FANFANI, 2009, p. 41, *grifos do autor*).

Trata-se, então, de uma discussão fundamental na educação, ou seja, trata-se de compreender esses sujeitos pobres que chegam às escolas em sua totalidade. Mas não basta ao professor entender o aluno em vulnerabilidade social, pois ele também precisa se reconhecer como sujeito que vivencia a problemática da pobreza, de modo a buscar a mudança mediante a luta por uma sociedade mais justa. Conforme afirma Freire (1996, p. 74-76),

> Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? [...] Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e 'morno', que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim [...] O saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo.

A partir dessa determinação histórica que compõe a humanidade, entendemos que não há relações imutáveis e, apesar das dificuldades em alcançar uma mudança na realidade, isso é possível! Além de possível, é uma ação pedagógica necessária diante das situações de desigualdade que temos vivenciado de forma cada vez mais incisiva.

Assim, seguindo nessa perspectiva, a educação estará assumindo um compromisso ético e político com os sujeitos que frequentam a escolas públicas, com aqueles que têm lutado diariamente contra a discriminação e o preconceito exercidos pela sociedade. Almejamos uma educação emancipatória que aborde a pobreza de modo que seja possível problematizá-la, como uma condição a ser enfrentada e superada, permitindo uma reflexão sobre a constituição social dessa condição, de modo a proporcionar novos caminhos para o futuro a partir de um passado e um presente refletidos na história.

4 DIÁLOGOS SOBRE POBREZA E EDUCAÇÃO NOS ENCONTROS DA SEME DE CARIACICA/ES

O Curso de Extensão proposto teve seus encontros organizados com as temáticas voltadas para a discussão sobre a pobreza, a desigualdade social, o currículo e a prática pedagógica, visando ao debate sobre essa articulação na realidade social do Município de Cariacica/ES. Diante dos variados momentos enriquecedores que geraram expressiva possibilidade de análise, nosso intuito nesse tópico é reunir as temáticas explanadas pelos professores palestrantes, bem como as falas dos sujeitos desta pesquisa, seja no decorrer dos encontros presenciais, seja no *blog* e nas atividades desenvolvidas. O objetivo é direcionar olhares para os diálogos estabelecidos nos encontros em que foram compartilhadas experiências, angústias, frustrações e esperanças expressadas pelos profissionais da educação, participantes dessa pesquisa-formação[12].

A premissa do diálogo fundamentou o desenvolvimento de toda essa pesquisa, pois concordamos com Freire (2005) quando aborda o diálogo como um fenômeno humano que possibilita a transformação e a humanização do mundo. Enquanto constituinte do diálogo, a palavra integra este fenômeno humano, possibilitando a comunicação entre os sujeitos. Freire (2005) nos apresenta a ação e a reflexão como duas dimensões essenciais do diálogo e, essas dimensões, com a profunda interação que as cabe, possibilitarão a práxis. Portanto, a palavra, enquanto parte fundamental do diálogo, requer a interação entre ação e reflexão de modo que possibilite a práxis, uma ação transformadora do mundo.

Todavia, quando essa interação entre ação e reflexão é sacrificada pela dicotomia entre elas, a palavra se torna inautêntica, gerando formas inautênticas de existir e de pensar. Ou seja, a palavra sem ação e reflexão se transforma em palavra “alienada e alienante”, que não possibilita a denúncia do mundo e a sua transformação. Freire nos chama a atenção que, o diálogo verdadeiro demanda um pensar verdadeiro, por meio de um pensar crítico. Esse pensamento crítico provoca “[...] a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2005, p. 95).

---

[12] Recorremos ao termo utilizado no processo de pesquisa realizado durante o curso Epds (ALMEIDA; SILVA; KUYUMJIAN, no prelo).

E é nessa perspectiva que buscamos o diálogo, no sentido de superar a palavra alienada que muitas vezes tem permeado as relações entre educação e pobreza, quando não se consideram os aspectos históricos que as envolvem. Portanto, objetivamos proporcionar, durante os encontros desta pesquisa-formação, espaços de diálogo que potencializem a interação entre ação e reflexão, no sentido de potencializar a práxis, uma ação transformadora das perspectivas naturalizantes e moralistas da pobreza, por meio de uma prática pedagógica e de um currículo que problematizem a relação presente nos discursos hegemônicos da sociedade, visando a sua superação.

Nesse sentido, agrupamos os diálogos a partir das seguintes temáticas: A educação como espaço de enfrentamento da pobreza e da violação de direitos; Diálogos sobre o Programa Bolsa Família e a condicionalidade Educação; Diálogos sobre a pobreza e o currículo e; Diálogos da prática pedagógica com a pobreza. Assumimos essa opção pelo caráter dinâmico que o curso propôs, na medida em que as temáticas emergiam no decorrer do debate, não sendo possível fragmentá-las no desenvolvimento da discussão.

4.1 A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE ENFRENTAMENTO DA POBREZA E DA VIOLAÇÃO DE DIREITOS

Ao pensar a educação crítica e dialógica como possibilidade de enfrentamento da condição de pobreza no Brasil, procuramos evidenciar esse complexo fenômeno social, que se apresenta de forma expressiva devido à desigualdade na distribuição de renda. A partir da apresentação de conceitos importantes para compreensão dessa condição social, problematizamos a relação linear atribuída à escolarização e à renda e ressaltamos a importância de uma educação de qualidade que aborde o conhecimento crítico acerca da produção social da pobreza.

Compreendemos que tal condição interfere diretamente na garantia dos direitos a toda a humanidade e destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como marco histórico do reconhecimento desses direitos. Nesse sentido, a pobreza se constitui como violação aos direitos humanos e precisa ser enfrentada, e

a educação possui relevante papel nessa luta ao fomentar um ensino que aborde esses aspectos.

O debate proposto fundamenta-se nos diálogos estabelecidos no primeiro e quarto encontro do Curso de Extensão, que tiveram como temáticas a relação tensa e intensa entre educação, pobreza e desigualdade social, bem como, as correlações existentes entre educação, pobreza e direitos humanos. Ressaltamos que a opção por trabalhar essas temáticas de modo interligado vem da compreensão de que a pobreza é reflexo direto da violação de direitos, conforme veremos de forma mais detalhada ao longo desse tópico.

Com a temática “Educação, pobreza e Desigualdade Social: uma relação tensa e intensa”, a professora Marlene de Fátima Cararo, na aula inaugural do Curso de Extensão, iniciou o diálogo abordando o universo em que vivem culturalmente os sujeitos empobrecidos, “[...] marcado pela subalternidade, pela revolta silenciosa, pela humilhação e alienação e, sobretudo, pela resiliência aliada às estratégias para melhor sobreviver, apesar de tudo” (YAZEBK, 2010, p. 154).

A professora convidada afirmou que, para trabalhar com essa população, é necessário a construção de mediações teóricas, técnicas e políticas. Essa problemática concernente à situação da pobreza é bem forte no Brasil, uma vez que o país é considerado uma das maiores economias do mundo, mas que, mesmo assim, possui elevados números de pobreza e miséria que atingem a maioria da sua população.

Baseando-se em Leite (2002), a professora Cararo afirma que a pobreza não pode ser justificada no Brasil pela falta de recursos, mas pela desigualdade na distribuição desses recursos, que amplia a concentração de renda e, consequentemente, a desigualdade social. Essa compreensão social e histórica acerca da pobreza é evidenciada no relato de uma cursista: “[...] Isso se dá pela má distribuição da riqueza no Brasil, pois é concentrada na mão de pouquíssimas famílias brasileiras. Assim, é importante compreender que a pobreza em nosso país vem de um processo histórico” (PEDAGOGA DO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL).

A perspectiva de pobreza assumida no desenvolvimento do curso, e já anunciada na aula inaugural, define-a como um fenômeno estrutural, complexo e de caráter multidimensional. Ou seja, não é possível a sua compreensão apenas pelo viés econômico e de forma individualizada.

> 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, não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política (CARARO, 2015, p. 141).

Rego e Pinzani (2016, s/p.) colaboram com esse debate quando afirmam que, embora a renda seja "[...] um elemento essencial para definir a pobreza, não é o único aspecto que deveria ser levado em consideração, pois existem facetas da pobreza que não se deixam compreender facilmente, se nos limitarmos a avaliar questões de renda". Os autores destacam outros critérios que devem ser levados em consideração, citando as questões vinculadas ao gênero, à idade, à etnia ou cor da pele, à classe social e econômica, à variação de rendimento, ao lugar de residência, à composição, à estrutura da família e, até mesmo, à falta de esperança de mudança de situação no futuro.

Essa concepção de pobreza enquanto fenômeno complexo e multifacetado foi observada nos relatos de diversos cursistas, o que demonstra a apropriação do debate proposto, conforme apresentamos a seguir:

> Pobreza é um assunto bem complexo, pois nos deparamos com essa realidade a todo momento em nosso cotidiano. Mais do que complexo, é um assunto de suma importância e tem raízes profundas que vão desembocar no futuro dos indivíduos da sociedade. Contudo, não devemos olhar a pobreza sob uma ótica estática, pois ela pode ser continua ou não. Existem processos que permeiam por nossa sociedade que são determinantes e grandes divisores de água nessa questão tão complexa que é a pobreza (PROFESSORA DE HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO).

> Entendemos que a pobreza também está na vergonha de falar, de se expressar, no sentimento, no constrangimento, ou seja, na falta de informação. A pobreza é, ao mesmo tempo, um fato, um sentimento, não é só falta de dinheiro ou insuficiência de renda, há aspectos éticos como o auto respeito e a autonomização. A desigualdade social ultrapassa os limites da materialidade e se expressa em todas as esferas do ser humano, que adquire experiências no dia a dia, onde mora, no local de trabalho, junto às pessoas com que convive (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Após a reflexão sobre a pobreza enquanto fenômeno complexo e multifacetado, Cararo faz uma exposição do conceito de capacidade, fundamentada em Sen (2008); sobre pobreza e exclusão social, recorrendo a Martins (2008); e sobre vulnerabilidade e risco social, baseando-se em Mool (2012), Carneiro (2005) e Tavares (2009).

Sobre o conceito de capacidade, baseado em Sen (2008), a professora discorre que esse enfoque tem sido debatido, adotado e criticado por grande parte dos cientistas sociais. A partir de uma reinterpretação do pensamento de Adam Smith e uma reestruturação do pensamento liberal, a pobreza seria a privação de capacidades e de oportunidades para realizações no meio social, podendo ocorrer sem vinculação à renda individual.

Cararo aborda as categorias empregadas por Sen (2008), sendo elas: a capacidade, que seria o reflexo da liberdade para realização de funcionamentos no meio social; os intitulamentos, que se referem ao conjunto de bens adquiridos pelas pessoas por meio das diversas formas legalmente permitidas na sociedade; e os funcionamentos, que seriam todos os elementos e as dimensões interligadas, e que interferem na condição e desenvolvimento da vida.

Baseando-se no conceito de pobreza e exclusão social desenvolvido por Martins (2008), a professora retrata que a pobreza vai além da dimensão material, sendo expressa por meio da exclusão social, quando as pessoas passam a ser descartadas e invisibilizadas, perdendo o reconhecimento enquanto sujeitos e sendo tratadas como objetos. De acordo com Martins (2008), a ascensão social a partir da década de 50 passa a ter como enfoque o consumo ostensivo, sendo uma forma das pessoas em condição de pobreza buscarem a sua afirmação na sociedade.

Sobre o conceito de vulnerabilidade social, ressalta que tem sido muito debatido na atualidade, na medida em que busca identificar as causas, os processos e as estratégias utilizadas pelas famílias para o enfrentamento da pobreza. Esse conceito tem vínculo direto com o campo das políticas públicas de proteção social.

> A vulnerabilidade é marcada pelas violências simbólicas e físicas, 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 (MOOL, 2012 apud CARARO, 2015, p. 146).

Após a explanação desses conceitos que abordam a pobreza, Cararo ressalta que, nesse contexto de desigualdade social, a educação tem sido compreendida por muitas famílias pelo senso comum, entendendo-a como possibilidade de ascensão social e possuindo relação direta com a posição econômica e social dos sujeitos no decorrer da vida. Segundo a professora, tem se propagado, inclusive, no cotidiano popular que a educação interferirá diretamente na melhoria de vida e na superação da pobreza e da desigualdade social, não sendo considerados os demais fatores sociais que estão implicados nessa relação.

Para responder a questão acerca da relação entre escolaridade e renda, a professora apresenta algumas concepções que tratam dessa relação entre pobreza e educação, das quais uma defende a educação formal enquanto estratégia para o rompimento do círculo da pobreza, e a outra, acredita na educação formal como forma instituída de manutenção do sistema vigente. Ou seja, a educação formal pode ser vista como antídoto e redentora dos males causados pela pobreza ou como reprodutora da ordem social estabelecida.

Em outra perspectiva, há também a visão defendida por alguns autores acerca da complexidade da relação entre pobreza e educação, uma vez que compreendem não ser possível a sua expressão de forma linear. Como afirmam Yannoulas, Assis e Ferreira (2012, p. 343):

> Assim, a educação formal é visualizada como parte de uma complexa trama que na tessitura da relação Estado-sociedade reúne elementos não apenas cognitivos ou propriamente pedagógicos, mas elementos econômicos (distribuição de bens simbólicos que operam posteriormente como chaves para a inserção no mercado de trabalho capitalista e para o consumo dos bens materiais), elementos culturais (reconhecimento dos bens simbólicos que merecem ser conservados, distribuídos e certificados) e elementos políticos (estabelecimento de mecanismos de exclusão total e de inclusão excludente, seleção “meritocrática” de lideranças).

Compreendemos que, quando essa complexa relação não é problematizada, quando não se permite a percepção dos elementos econômicos, culturais e políticos, a educação acaba contribuindo para a reprodução das estruturas hegemônicas já disseminadas e estabelecidas. Nesse contexto educacional, os critérios de políticas sociais, dos currículos e de avaliação educacional se tornam inadequados quando são incapazes de captar e compreender a pluralidade dos sujeitos, acarretando a exclusão dos considerados inaptos.

Outra problemática evidenciada refere-se ao fato de os “[...] professores terem que cuidar da aprendizagem e da cidadania de seus alunos, quando sua própria aprendizagem e cidadania estão sensivelmente comprometidas” (IOSIF, 2007, apud CARARO, 2015, p. 158).

A professora Cararo ressalta a existência da pobreza, afirmando que os sujeitos que vivenciam essa condição social chegam às escolas. Os dados do Censo Escolar/2017 revelam que 17 milhões de crianças e adolescentes eram beneficiárias do PBF no referido ano, dando uma ideia do expressivo número de crianças empobrecidas que frequentam as escolas.

Sobre esses sujeitos empobrecidos que estão na escola, a visão predominante refere-se à carência, ou seja, aquilo que lhes falta, sendo destacada a incapacidade para o estudo e o desenvolvimento da aprendizagem. A cultura política e pedagógica, nessa perspectiva, reforça uma concepção moralista sobre os pobres, como se a pobreza material fosse gerada por uma pobreza moral. Os sujeitos que vivem sob essa situação passam a ser responsabilizados pela condição em que vivem, sendo ignorada a complexidade dessa questão social, política e econômica, que possibilita uma análise mais profunda sobre as condições desumanizadoras a que estão submetidos, não tendo acesso muitas vezes às condições mais básicas de vida.

Assim, a segregação, a reprovação e a exclusão têm sido ações comumente reproduzidas no cotidiano escolar de alunos que já convivem diariamente com a exclusão social que a pobreza lhes impõe, como pode ser observado nos relatos a seguir:

> A escola passa a ser para ele um lugar de encontro, de socialização... e os professores já naturalizaram tanto, que eles trabalham com o mínimo. Eu trabalhava numa escola de EJA, até o ponto de o Diretor chegar e dizer: “eu quero que vocês deem o mínimo” (NARRATIVA DE UMA PEDAGOGA DA EJA).
>
> E mesmo no diurno, a gente ta com o nível educacional muito, muito precário. O menino que sai do nosso 9º ano, um aluno médio, ele sai com uma formação de 7º talvez, e olhe lá. Leitura e interpretação muito ruim. Das 4 operações ele não dá conta, não domina. Essa é a nossa realidade geral, eu percebo isso lá. Eu não sei como é a realidade das outras escolas, mas essa é a realidade do [lugar em que atuo] (NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Diante de tantas dificuldades, ofertar uma educação de qualidade que supere essas representações sociais das pessoas em condição de pobreza se constitui como tarefa árdua para as escolas e para os profissionais que nelas atuam. Dessa forma, faz-se importante e necessária a criação de espaços de formação para o aprofundamento da reflexão acerca do currículo, das práticas pedagógicas e do material didático, visando ao avanço para visões menos moralistas dos educandos, ampliando a compreensão sobre essa questão e elevando a função social das escolas públicas (CARARO, 2018).

Arroyo (2017) questiona se esse debate tem sido feito nos espaços de formação dos profissionais da educação, destacando que são questões presentes no espaço escolar e que possuem relação direta com a garantia do direito a uma educação de qualidade que valorize a compreensão histórica e crítica sobre as problemáticas sociais.

> O pensamento pedagógico reconhece essa estreita articulação entre pobreza, subcidadania e escola pobre? Os cursos de formação preparam profissionais capazes de entender essas persistentes articulações para trabalhar nas escolas públicas dos pobres? Os quase 30 milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos pobres e na extrema pobreza, em itinerários a essas escolas, não têm direito a entender-se e a entender essas persistentes articulações entre injustiça, pobreza e educação. Direitos negados? Essas são questões que chegam às pesquisas, às análises de políticas e aos currículos de formação de docentes, educadores das infâncias e das adolescências pobres (ARROYO, 2017, p. 153).

Essas são questões importantes a serem percorridas, buscando a compreensão da complexa relação entre a condição de pobreza e a educação, enfatizando a relevância dessa discussão na formação dos profissionais que atuam em contextos educacionais. Em pesquisa realizada por Yannoulas e Duarte (2013), as autoras constataram a ausência desse debate na formação inicial e continuada das professoras participantes do estudo que desenvolveram.

> As professoras indicaram, com veemência, que a formação recebida para o exercício do magistério não as preparou para lidar com as situações de pobreza, ou para compreender sua dinâmica social e escolar. Essa lacuna compromete uma compreensão mais crítica da pobreza e abre espaço para visões mais ideológicas e moralistas. O acréscimo de conteúdos formativos ou disciplinas, especialmente para desvelar os mitos e preconceitos sobre a pobreza, deve contribuir à compreensão do caráter universal dos direitos de todas as crianças (YANNOULAS; DUARTE, 2013, p. 230-231).

Nesse sentido, quando não há um espaço formativo que dialogue e reflita sobre essa questão social, os profissionais da educação, muitos também em situação de

pobreza, não conseguem pensar essa condição para além das representações moralistas, constituídas socialmente, que impedem uma visão mais abrangente dessa problemática, de modo a considerar as diversas facetas que envolvem o fenômeno. Muitos deles reconhecem o despreparo e o desconhecimento que envolvem a temática da pobreza nos espaços escolares.

> Com essa altivez e, talvez, desconhecimento, esquecemos do fato de que nossos alunos e suas respectivas famílias também são sujeitos. Ignoramos a situação de que, historicamente, o Brasil apresenta um alto percentual de população pobre, acompanhados de altos índices de desigualdade de renda (RABELO, 2011) (PROFESSORA DO AEE - SRM).

Ainda que o desconhecimento e o despreparo gerados por uma formação pouco atenta aos sujeitos empobrecidos limitem as ações dos profissionais, eles demonstram que a situação de pobreza em que vivem os alunos os afeta, apresentando desconforto, preocupação e angústia:

> Ser pobre ou pior, ser extremamente pobre é estar fora de todo um universo, é existir em um "mundo menor". Vejo isso claramente quando ouço histórias que parecem saídas de livros de terror e/ou drama de minhas alunas e alunos. São histórias que dariam um bom livro, desde crianças-adolescentes que nunca foram à praia ou ao shopping e moram muito próximos de ambos (menos de 10 quilômetros), até as trajetórias de abusos e violências muitas. Conviver com essa realidade dura e desigual é reconhecer as reportagens da TV no meu dia-a-dia, é conhecer pessoalmente os sujeitos das estatísticas tão noticiadas (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Dessa forma, as limitações que a pobreza impõe aos sujeitos que a vivenciam são reconhecidas pelos profissionais da educação como dificultadoras do acesso e do conhecimento de direitos, como visto na narrativa a seguir:

> Partindo do princípio de que tudo gira em torno do dinheiro, o indivíduo que está na pobreza e extrema pobreza encontra-se desprovido de qualquer oportunidade de crescimento e desenvolvimento. É como se fosse o zero 'à esquerda', sem valor algum, na engrenagem que move o mundo, o conhecimento. Não só o conhecimento de suas obrigações, mas principalmente o conhecimento de seus direitos enquanto ser social (PROFESSORA DO 5º E 3º ANOS).

Essas limitações de acesso aos direitos são compreendidas como reflexo das injustiças que imperam em nossa organização social. Esse contexto de desigualdade social acarreta a violação dos direitos inerentes a todos os sujeitos, denominados Direitos Humanos. Portanto, fica evidenciada a relação direta que a violação de direitos tem com a pobreza, uma vez que sua existência revela que os direitos a uma vida digna não estão sendo assegurados a todas as pessoas.

Mendonça (2016, s/p) aborda essa questão afirmando que “[...] é também reconhecível que a pobreza é uma violação aos direitos humanos, por ser uma afronta ao direito econômico de qualquer indivíduo de ter meios para subsistir com dignidade”.

Buscando promover reflexões e debates sobre os Direitos Humanos e a pobreza, convidamos o professor João José Barbosa Sana para falar aos cursistas no quarto encontro do Curso de Extensão, que teve como temática: “Prática Pedagógica, Pobreza e Direitos Humanos”.

Destacando o reconhecimento da condição de pobreza como violação dos direitos humanos, o professor Sana (2018, s/p) salienta que

> [...] aceitar que a pobreza é uma violação dos direitos humanos implica a necessidade de eliminar as causas que lhe dão origem e as injustiças cometidas contra esses contingentes populacionais, criando condições para que se ampliem com objetividade os graus de consciência sobre a dimensão desse problema e dos fatores que o geram. É necessário rebater a percepção preconceituosa que vê a pobreza como fatalidade ou consequência de atitudes individuais.

Sana (2018) ressalta a necessidade de reconhecimento da pobreza como negação de direito para que se possa problematizar a percepção preconceituosa sobre essa condição social, oriunda das visões moralistas e naturalizantes da pobreza. Contrapondo-se a essas visões naturalizante e moralizante da pobreza, Mendonça (2016, s/p) alerta sobre as consequências desse pensamento:

> A naturalização do fenômeno da pobreza tem levado a contestações que combatem a compreensão da pobreza como violação dos direitos humanos, já que essa realidade teria como causa a falta de esforço pessoal, uma espécie de opção pessoal, ou mesmo o resultado de características negativas dos indivíduos classificados como pobres. Ou seja, a partir desse entendimento, a culpa da pobreza seria dos próprios sujeitos pobres, como se as vítimas fossem seus próprios algozes. Contudo, ao contrário disso, é preciso compreender que a pobreza é uma violação dos direitos humanos, porque essa condição limita a fruição das liberdades individuais e coletivas dos(as) pobres, em razão da privação dos bens que lhes permitiriam viver dignamente.

Assim, essa compreensão da pobreza como violação de direitos é imprescindível para o debate aqui propiciado, pois se manifesta como enfrentamento às visões que têm predominado na sociedade e se refletido, muitas vezes, nas práticas escolares, corroborando o preconceito e a discriminação social, e reduzindo as possibilidades de superação da condição de pobreza vivenciada por muitos alunos.

A partir dessas problematizações, o professor Sana apresenta a DUDH na versão popular de Frei Betto[13], destacando a importância dessa conquista para a humanidade e evidenciando-a como marco histórico para a civilização.

> Todos nascemos livres e somos iguais em dignidade e direitos. Todos temos direitos à vida, à liberdade e à segurança pessoal e social. Todos temos direito de resguardar a casa, a família e a honra. Todos temos direito ao trabalho digno e bem remunerado. Todos temos direito ao descanso, ao lazer e às férias. Todos temos direito à saúde e assistência médica e hospitalar. Todos temos direito à instrução, à escola, à arte e à cultura. Todos temos direito ao amparo social na infância e na velhice. Todos temos direito à organização popular, sindical e política. Todos temos direito de eleger e ser eleito às funções de governo. Todos temos direito à informação verdadeira e correta. Todos temos direito de ir e vir, mudar de cidade, de Estado ou país. Todos temos direito de não sofrer nenhum tipo de discriminação. Ninguém pode ser torturado ou linchado. Todos somos iguais perante a lei. Ninguém pode ser arbitrariamente preso ou privado do direito de defesa. Toda pessoa é inocente até que a justiça, baseada na lei, prove o contrário. Todos temos liberdade de pensar, de nos manifestar, de nos reunir e de crer. Todos temos direito ao amor e aos frutos do amor. Todos temos o dever de respeitar e proteger os direitos da comunidade. Todos temos o dever de lutar pela conquista e ampliação destes direitos.

Todos os direitos declarados na DUDH, em 1948, representam uma grande conquista social frente às limitações vivenciadas no decorrer da história da civilização, sendo reconhecidos mundialmente como direitos que devem ser garantidos a todos os seres humanos, independentemente de suas características culturais, étnicas, raciais etc. Todavia, a realidade que nos é apresentada em nosso dia a dia revela que muitos direitos estão sendo violados, mediante um sistema que potencializa a desigualdade entre as classes sociais, sendo a pobreza reflexo dessa situação.

Vale ressaltar a importância desse debate durante o Curso de Extensão, uma vez que vários cursistas destacaram a problemática vivenciada na sociedade, onde os Direitos Humanos não são reconhecidos e respeitados: “[...] o momento mais significativo e que me marcou foi a parte dos direitos humanos. Infelizmente, vivemos em uma sociedade em que muitos não reconhecem os direitos humanos das minorias” (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

O professor Sana apresenta as características dos direitos humanos, destacando sua universalidade “[...] a todos(as) indistintamente, independentemente de

---

[13] A versão popular da DUDH na versão popular de Frei Betto está disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/betto.htm>.

nacionalidade ou de qualquer outro tipo de peculiaridade” (MENDONÇA, 2016, s/p). Além dessa característica, para melhor compreensão da DUDH, o professor recorre a Mendonça (2016) para destacar outras características importantes dos direitos, a saber, a interdependência, a indivisibilidade, a historicidade, a inalienabilidade, a imprescritibilidade e a irrenunciabilidade, detalhadas a seguir.

A interdependência refere-se aos fatores ligados entre si e que possuem uma dependência recíproca. A indivisibilidade trata da característica que assegura a sua unidade indivisível, não podendo ocorrer a violação de uma categoria de direitos, justificada pela garantia de outros. Mendonça (2016, s/p) afirma que essa característica auxilia a compreensão da pobreza enquanto violação de direitos, uma vez que “[...] a realização dos direitos civis e políticos não podem ocorrer sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais".

Destaca-se, também, a característica histórica que os direitos humanos possuem, uma vez que são resultados de lutas e conquistas graduais que foram alcançando a sua evolução e ampliação (MENDONÇA, 2016). O professor Sana reafirma essa construção histórica e social dos Direitos Humanos ao afirmar que “[...] direitos humanos são históricos, são uma construção social. As pessoas, na medida em que vão sentindo a necessidade de melhorar as suas condições de vida, se organizam e lutam por direitos” (SANA, 2018).

Os Direitos Humanos também possuem a característica da imprescritibilidade, uma vez que não se prescrevem, não se perdem com o tempo e nem com eventual desuso. Há também a característica da irrenunciabilidade, na medida em que o titular não pode renunciar os seus direitos, já que eles não se referem a um sujeito individual, mas à coletividade humana; e a característica da inalienabilidade, que diz respeito aos direitos conferidos a todos os seres humanos de forma inegociável e intransferível (MENDONÇA, 2016).

Sendo os direitos humanos inalienáveis, não podem ser tomados dos cidadãos, não podem ser transferidos de um a outro, constituindo-se, portanto, como reflexos do desenvolvimento da civilização.

> Os direitos humanos são inalienáveis; ou seja, eles não podem ser transferidos, eles devem ser conferidos a todos e a todas, então ninguém pode tomar da gente esses direitos. E isso não é coisa da esquerda, isso é

> conquista da civilização, isso é marco civilizatório. Se a gente quer falar que a gente vive em uma sociedade civilizada e não na barbárie, então a gente tem que garantir os direitos humanos elementares (SANA, 2018).

Compreendemos que essas características dos direitos humanos são imprescindíveis para se fazer a defesa de uma sociedade sem pobreza e extrema pobreza. Afinal, todos os direitos declarados são resultados de uma construção histórica e estão relacionados entre si, não havendo a possibilidade de serem negociados, transferidos, prescritos e nem renunciados. Trata-se de direitos universais, que devem ser garantidos a toda a humanidade e não a determinada classe social em detrimento de outra, como acontece com a produção da pobreza e da desigualdade social.

De acordo com Mendonça (2016), além da garantia do cumprimento dos Direitos Humanos a todos os sujeitos, algo muito importante, que nasce nesse mesmo processo, é a Educação em Direitos Humanos, afinal, a DUDH afirma a necessidade dessa temática ser objeto de instrução. Portanto, no Brasil, esse debate foi aprofundado com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), em 2003, e a elaboração preliminar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), editado oficialmente em 2006. Além disso, as Diretrizes Curriculares contemplaram a inserção dessa discussão nos currículos, considerando a importância da transversalidade e da disciplinaridade estarem presentes,

> [...] na construção dos Projetos Político-Pedagógicos, nos Regimentos Escolares, nos materiais didáticos e pedagógicos, nos processos de gestão democrática e de avaliação, devendo ainda orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação (MENDONÇA, 2016).

Nesse sentido, o autor destaca a contribuição das escolas ao promoverem e defenderem os direitos humanos, combatendo o preconceito e disseminando a compreensão do respeito às diferenças como parte da riqueza humana, promovendo, assim, a educação em direitos humanos. Esse debate foi observado no decorrer do curso, quando os profissionais envolvidos na pesquisa abordaram a importância da educação em direitos humanos, como pode ser percebido no relato da professora a seguir:

> A educação em direitos humanos deve ser construída coletiva e cotidianamente na forma de práticas de valorização e de diversidade, combatendo a discriminação, a violência e o preconceito, buscando que o

> sujeito seja protagonista do processo de construção de uma cultura da dignidade humana (PEDAGOGA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Sana (2018) também aposta na educação como potencializadora de ações afirmativas dos direitos humanos, fortalecendo a compreensão da pobreza e da exclusão social como violações desses direitos. Mendonça (2016) compartilha do pensamento de que a educação pode contribuir para a garantia de direitos ao afirmar que

> A Educação em Direitos Humanos pode exercer um papel fundamental no enfrentamento de violações de direitos humanos, especialmente se considerarmos a sua capacidade de disseminação de um ambiente de respeito, promoção e defesa da dignidade inerente a cada pessoa humana (MENDONÇA, 2016, s/p).

Mediante à concepção de educação em direitos humanos como possibilidade de enfrentamento das concepções hegemônicas da pobreza, acreditamos que o currículo e a prática pedagógica possuem um papel essencial nessa relação, ao privilegiarem uma educação que favoreça o conhecimento dos direitos conquistados ao longo da história da humanidade, superando as visões arraigadas na sociedade que naturalizam as condições de desigualdade social.

Consideramos que políticas públicas de transferência de renda se inserem nessa luta por direitos sociais, e é nesse sentido que seguiremos no tópico seguinte, ao evidenciar as contribuições do PBF na ampliação de direitos, possibilitando melhorias nas condições de vida de sujeitos empobrecidos.

4.2 DIÁLOGOS SOBRE O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E A CONDICIONALIDADE EDUCAÇÃO

Retomando os processos históricos e sociais que geram a pobreza, no segundo encontro da formação, que tinha como enfoque principal a discussão sobre os programas de transferência de renda, com destaque para o PBF, a professora Ana Petronetto abordou questões que permeiam a pobreza e a desigualdade social.

A professora iniciou o debate afirmando que não há pobres ou famílias pobres de forma natural, mas sim famílias que se empobreceram enquanto resultado de tomadas de decisões políticas, que se reproduziram ao longo da história e

repercutem até hoje. Portanto, os processos de empobrecimento são construídos por atores políticos e decorrentes de decisões políticas que, por sua vez, agem para servir a interesses específicos, que divergem de uma concepção democrática e de acesso aos direitos por todos os sujeitos.

Nesse sentido, a professora Petronetto destacou que, com o advento das transformações do mundo produtivo, da modernização das máquinas na área rural, do consequente êxodo, da massificação/favelização da zona urbana, da escassez e da precarização do trabalho, a pobreza e a desigualdade social tiveram um crescimento bastante expressivo, dados trabalhados no segundo capítulo desta pesquisa. Dessa forma, destaca a importância da compreensão histórica para a nossa própria compreensão como sujeitos, pois é partindo dela que é possível entender a constituição das nossas relações sociais, ou seja, a história de como a riqueza é produzida e distribuída.

Duarte, Newton (2013) contribui para o debate nesse sentido quando afirma que só é possível ao sujeito alcançar a plenitude de sua compreensão enquanto ser social, mediante a superação da concepção natural dos processos instituídos na sociedade, bem como da superação da atual forma alienada de relações mercantis.

> A individualidade livre e universal não é um produto de natureza, mas da história, ou seja, do processo histórico de superação das limitadas relações sociais existentes nas comunidades naturais, que se realizou na forma alienada de universalização das relações mercantis (DUARTE, NEWTON, 2013, p. 85).

Nessa forma alienada que tem prevalecido, o que tem se instituído é um discurso que se distancia dessa compreensão histórica acerca do processo de desenvolvimento da sociedade, gerando um afastamento das decisões políticas. Aproximando-se desse debate, a professora Petronetto enfatiza que o discurso do desgosto pela política deve ser problematizado, afinal, sujeitos que compõem a pequena parcela da população que desfruta de privilégios são ainda mais beneficiados por esse discurso, que gera o distanciamento da população das decisões políticas assumidas na sociedade.

Petronetto destaca que o próprio mercado produz distorções sobre a sociedade para que os cidadãos estejam cada vez mais distantes da organização política. Isso ocorre de maneira intencional, de modo a desviar os sujeitos das lutas pela

manutenção e ampliação de direitos. Intencionalmente, evita-se que os sujeitos se organizem, se mobilizem, pois os trabalhadores participam da vida política por meio do movimento sindical, pelas suas organizações e suas entidades, gerando-se o enfrentamento com o Estado para que suas demandas sejam atendidas por leis ou políticas públicas.

Nesse sentido, é possível a reflexão sobre os investimentos do Estado brasileiro a partir do contexto atual, que tem deixado, cada vez mais, o seu perfil social para assumir um perfil policial, com investimentos na repressão e na segurança, ocasionando, dessa forma, a gestão da pobreza.

Em finais do século XX e início do século XXI, muito em razão do avanço da criminalidade, a opinião pública passou a cobrar uma severidade cada vez maior dos órgãos estatais de repressão. Paulatinamente, a sociedade passou a exigir o endurecimento das leis penais e o aprisionamento em massa como método de controle social (MACIEL FILHO, 2018).

Segundo Maciel Filho (2018), o sentimento de revolta na sociedade cresceu muito em função da sensação de insegurança, fomentando o desejo de punir a qualquer custo, desejo que passou a dominar o inconsciente coletivo. As instituições públicas responsáveis pela repressão à criminalidade (polícias em geral e Ministério Público) foram ganhando força e, em paralelo, maciço apoio popular. Assim, não demorou muito para que esse “poder” se transformasse em abuso.

Para possibilitar um contraponto ao que vem sendo concebido na sociedade do final do século XX e início do século XXI, a professora destaca que é fundamental compreendermos a importância das políticas sociais, destacando a importância do desenvolvimento pleno da cidadania. Nesse contexto, educação desempenha um importante papel, uma vez que contribui para a formação moral da cidadania, conforme afirmam Pauly e Orth (2008), destacando-se as políticas públicas de ampliação e acesso às escolas.

Consequentemente, os autores reconhecem e defendem o PBF como política pública que amplia as oportunidades de acesso a educação e, mesmo que esse acesso não garanta de forma direta a redução da violência, pode-se afirmar que “[...] se ensina e se aprende mais na escola do que na Penitenciária” (PAULY; ORTH,

2008, p. 13). Considerando os aspectos mencionados, é importante ressaltar que a cidadania não é algo dado, mas é conquistada por sujeitos políticos num processo de constituição histórica.

A força opositora à conquista desses direitos se constitui por parcela elitista da própria sociedade e por políticos eleitos que coadunam com os interesses daqueles que já ocupam uma posição de privilégio e que vivem do lucro e da arrecadação gerados pelo trabalho árduo de uma classe trabalhadora. Assim, os trabalhadores assalariados têm vivido distante da plenitude dos seus direitos, almejando vivenciar processos plenos de cidadania.

> Estes atores que ora se apresentam e são eleitos como representantes do povo, assumem uma função contraditória a qual são destinados, pois reproduzem em seus projetos políticos anseios de uma classe dominante que em seus interesses, agem como força propulsora à manutenção de seu status quo. À esta manutenção, associa-se ao empobrecimento das famílias por decisões políticas, o que fez com que a população lutasse por direitos, reivindicando espaços antes não conquistados (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL - 4º ANO).

Nesse sentido, faz-se necessário potencializar os espaços de luta política para que possamos garantir os direitos negligenciados ao longo da história. Diante dos interesses da classe dominante, manifestos em uma série de decisões políticas e que afetam a população, é imprescindível a luta contra a falta de investimento do Estado em políticas sociais que atendam à garantia de direitos a todos.

> Estes espaços se constituem, muitas vezes em políticas sociais, como o que vemos com o Programa Bolsa Família, uma forma de enfrentamento à pobreza, tirando tais pessoas do nível de miséria absoluta (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL - 4º ANO).

É nessa perspectiva que se institui o PBF, atuando como um mecanismo de política social pertinente na sociedade, contribuindo para minimizar os efeitos da pobreza e da desigualdade social.

No âmbito das políticas de transferência de renda, a professora Ana Petronetto ressalta que elas podem acontecer com condicionalidade e com incondicionalidade. A incondicionalidade refere-se ao acesso de todos os sujeitos que fazem parte da sociedade, ou seja, todos os cidadãos têm direito aos recursos distribuídos sem ser necessário apresentar atestado de pobreza. Essa política possui relação com a renda básica de cidadania, apresentada por Suplicy na década de 1990.

A perspectiva da condicionalidade, de cunho ultra neoliberal, visa distribuir o mínimo a pouquíssimas pessoas, aos pobres dos pobres, e auxiliar na garantia de um direito básico ao ser humano que é a alimentação. A professora destaca que esse direito, tão primordial para a sobrevivência humana, passou a configurar-se como direito humano somente a partir de 2010. Mesmo com esse avanço, ainda que tardio, são indispensáveis mais ações visando ao cumprimento dessa lei por meio de políticas públicas. Nesse sentido, as professoras-cursistas reconhecem a importância do PBF ao destacarem a sua criação como ampliação da garantia de direitos.

> Não podemos ignorar essa ação do governo, pois para quem vive na pobreza extrema, esse benefício é muito importante. Essa é uma forma, por menor que pareça, de garantir direitos mínimos de sobreviver com dignidade, sendo o dever do Estado depois de tantos séculos construídos em cima de desigualdades sociais (PROFESSORA DE LINGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

> E neste universo de direitos, dentro do que a constituição ampara, para que os seres humanos possam ter direito à vida, à liberdade, e à igualdade, alguns direitos básicos devem ser assegurados, como por exemplo: alimentação, moradia digna, um trabalho, saúde, educação e nisto pode se evidenciar o que o Programa Bolsa Família tem por finalidade (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

A professora Petronetto retoma que, com o objetivo de unificar outros programas sociais já existentes, o governo Lula propôs a criação do PBF em outubro de 2003. A partir de então, a família passa a ser foco de atenções, pois conforme a legislação prevê, merece proteção especial do Estado.

Um conceito importante também trabalhado pela professora refere-se à faixa de renda que configura os pobres (até 170,00 por pessoa) e extremamente pobres (85,00 por pessoa)[14]. Esses valores são importantes, pois marcam a linha que separa pobreza de extrema pobreza, e indicam as pessoas que receberão o benefício do PBF. Dessa forma, foram especificados benefícios, valores, critérios e condicionalidades em cada situação, conforme já explanado neste trabalho, no capítulo 2.

Foi, então, observado e problematizado por muitos cursistas, que os valores transferidos são irrisórios diante das demandas existentes para garantia plena das

[14] Os valores mencionados são referentes ao período da palestra proferida pela Prof.ª. Ms. Ana Maria Petronetto Serpa que ocorreu no dia 24/05/2018.

condições básicas para uma família. Todavia, os cursistas reconhecem que essa renda tem uma importância fundamental para sobrevivência dos sujeitos.

> Diante da crise econômica, com a inflação nas alturas, realmente fica incompreensível como este pequeno valor resolve certas necessidades. [...] No entanto, mesmo o valor recebido no programa sendo pouco, segundo o que eu penso é válido, pois em muitas famílias, acaba sendo muito (PROFESSORA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

Conforme já dialogado com Silva, M. (2007) no capítulo 1 deste trabalho, de fato, essa é uma questão que merece ser problematizada, pois ao mesmo tempo que o valor transferido é muito baixo para garantir a superação da situação de pobreza das famílias beneficiárias, é inegável o alívio da situação de pobreza que o PBF promove, reforçando, assim, a sua importância.

No processo provocado pela formação proposta, muitos profissionais da educação foram incentivados a pesquisar sobre a realidade do município de Cariacica, apresentando os dados relacionados à pobreza e ao atendimento do PBF.

> Segundo o Censo 2010, o município de Cariacica tem a maior população dentre os municípios capixabas [...] Cariacica tem um grande percentual de beneficiários do PBF e praticamente todas as famílias estão sendo mapeadas pela educação. O alto número de beneficiários também nos sinaliza que a população precisa de outras linhas de programas de assistência, principalmente no que tange à geração de renda (GERENTE DA EDUCAÇÃO INTEGRADA / SEME).

Como relatado, o município de Cariacica também reflete, em números, essa relação dicotômica de desigualdade social, em que a manutenção da riqueza vai se perpetuando na posse de poucos, enquanto se institui um ciclo vicioso da pobreza mediante a negação de direitos à grande parcela da população. Essa realidade pode ser observada no relato abaixo:

> De uma certa maneira, eu vejo pelo lugar que eu trabalho. Eu trabalho em Jardim Botânico. Que é uma região bem carente, bem pobre. É um círculo vicioso da falta de direitos. […] Em algumas famílias, isso ocorre. A minha aluna de 15anos está grávida e a mãe dela tem 30, talvez, 29, 28... e aí a avó dela tem 50, talvez. Então, ela já tem bisavó de 60 e alguma coisa. É uma família que vem se degradando, é um ciclo que parece que só puxa pra baixo e elas não conseguem romper porque, mesmo tendo toda essa informação, parece que o sentimento de que não vão sair daquilo é geral. Não é só menina, é menino também. […] A menina engravida ou foge, vai pra boca, vira... E o menino, ele fica ali marginalizado, fazendo bico, trabalhando no subemprego, até que ele consegue conciliar a escola com esse subemprego ou uma vida no tráfico, marginalizada. Enfim, são os vários caminhos que eles podem tomar e o que acontece é que a gente vê ali uma perspectiva muito pequena pra eles romperem com esse ciclo,

> porque a educação que a gente consegue dar na escola ta bem deficiente e, de uma certa maneira, porque a gente tem que lidar com tanta coisa ao mesmo tempo, dentro de uma sala de aula (NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE O ENCONTRO).

O relato da cursista revela situações semelhantes em muitas famílias. O ciclo intergeracional se repete de maneira muito cruel, a história da pobreza e da negação de direitos vai se reproduzindo de geração em geração, sendo difícil o rompimento com essa realidade. Consequentemente, a família se torna alvo de preconceito por parte da sociedade, que não compreende o contexto social gerado, culpabilizando e responsabilizando os sujeitos que têm sido vítimas de discriminação social, situação que também se apresenta nas escolas.

Apesar de suas limitações, por se constituir como ação paliativa frente às inúmeras demandas existentes em nossa sociedade, o PBF contribui para auxiliar as famílias nessa relação do enfrentamento do ciclo vicioso da pobreza, pois possui um caráter de complementação de renda e amplia as oportunidades de melhoria de vida (TESTA, FRONZA, PETRINI, PRATES, 2013). Destacam-se, nesse processo, os efeitos positivos da condicionalidade educação na trajetória escolar das crianças, pois configura-se como um instrumento que amplia as possibilidades de acesso à escola e contribui para o enfrentamento do ciclo intergeracional da pobreza (CARARO, 2015).

Todavia, conforme pode ser observado na narrativa acima, além dessa problemática do ciclo intergeracional da pobreza, notório em sua realidade, o preconceito adentra os espaços escolares, reflexo da interpretação preconceituosa que a sociedade vem desenvolvendo em relação à pobreza. Essa situação de preconceito com os beneficiários do PBF tem sido recorrente, pois a falta de compreensão da realidade provoca uma visão preconceituosa sobre os alunos e as famílias que recebem o benefício. Os cursistas evidenciaram, em suas falas e atividades escritas, a questão do estigma.

> O preconceito é algo muito latente, inclusive na escola, e a gente vê, principalmente, essa questão do estigma muito forte. E não só o estigma com relação às famílias. Às vezes, infelizmente, a gente vê que alguns profissionais com essa fala carregada do preconceito acabam trazendo esse estigma para a criança, para o tratamento dado a essa criança também, na forma de lidar com ela (NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE O ENCONTRO).

> Dessa forma, promove-se o estigma de responsabilizar unicamente essas pessoas por estarem nessa situação e responsabilizá-las, também, pela superação de tal. Esta filosofia apenas segrega ainda mais os que são submetidos a um processo que é de constante desumanização do sujeito (PEDAGOGA DO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL).

Ainda que o preconceito contra o beneficiário do PBF esteja presente na sociedade e nas escolas, como destacou Gheller (2015), alguns profissionais envolvidos na formação não o reconhecem como um comportamento que afeta a escola e os sujeitos escolares:

> E indiferente receber o Bolsa Família ou não. Lá na escola a gente não tem muito essa questão, a gente é 6º ao 9º. Eu não consigo perceber, entre os professores, essa questão do preconceito. Só ouço um pouco sobre essa questão mais preconceituosa quando a gente percebe que a escola é um depósito, né? O menino vai para a escola, fica o dia todo com a mochila nas costas porque tem que receber o Bolsa Família. Ele tem a presença, mas ele não tem o rendimento. […] Então, ele vai pra escola todos os dias, mas não aprende... Eu não sei o percentual de quem recebe ou não o Bolsa Família, mas, assim, aquele menino está ali sem perspectiva até evadir. Então, eu não percebo essa questão do preconceito, mas eu percebo que esse círculo vicioso da pobreza... quanto a isso, os professores são apáticos, muito apáticos nessa questão (NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE O ENCONTRO).

A professora Ana Petronetto argumenta que a visão difundida na sociedade, explicitada pela frase “tem que ensinar a pescar em vez de dar o peixe”, precisa ser problematizada. Afinal, precisamos dar o peixe, ensinar a pescar e ajudar o aluno a refletir: quem vai comer o peixe que você pescou? Como a riqueza que você gerou será distribuída? Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental no sentido de contribuir para a reflexão sobre as questões de desigualdade presentes na vida dos alunos.

Vale ressaltar, portanto, a importância da educação escolar superar o controle da frequência relacionado às demandas operacionais apresentadas pelo PBF:

> Um dos critérios do Programa Bolsa família é a frequência escolar. A cada dois meses a escola envia o quantitativo de faltas e as justificativas das mesmas. Esse processo está inserido no cotidiano escolar de forma meramente burocrática e mecanizada e nunca colocado em pauta para discussão em planejamentos ou reuniões pedagógicas. A desinformação sobre o programa reproduz discursos preconceituosos e informações equivocadas, principalmente em relação ao valor recebido por cada família e o destino do recurso financeiro [...] O recurso não é só para comprar material para uso escolar ou só do aluno, como a maioria dos profissionais da educação difunde nos discursos ao atender as famílias que fazem parte do programa. Eles têm autonomia e liberdade de usá-lo da forma que acharem melhor (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

Quando há a superação dos processos meramente mecânicos e burocratizados, as possibilidades para discussão e reflexão sobre essas questões vão se ampliando, na medida em que são criados espaços para problematização dos discursos instituídos na sociedade e que têm adentrado as escolas, inclusive, por meio dos profissionais da educação.

Esses profissionais, muitas vezes, aderem a um discurso que se distancia da real intenção do Programa, inclusive, sobre a ideia da obrigatoriedade da utilização do dinheiro para fins escolares, tão somente. Conforme afirma Silva (2014, p. 99), "[...] existe muito questionamento em relação ao uso que as famílias fazem dos recursos recebidos", porém, esse programa "[...] não dispõe de regulamentação que direcione o recurso para a compra do material escolar" (SILVA, 2014, p. 99).

A moralização da utilização do recurso, bem como do perfil dos beneficiários, ao terem a índole questionada diante do desemprego, acabam sendo uma constante dentro das mediações escolares. Portanto, tem sido indicado o aprofundamento desse debate na sociedade e nas escolas para uma melhor compreensão das relações possibilitadas pelo PBF, como também das insuficiências que se mantêm diante do baixo valor transferido.

> O autor Silva […], em entrevista com Alessandro Pizani […], nos faz pensar de uma maneira crítica sobre as ideias concebidas acerca das pessoas que recebem bolsa família, de que não querem trabalhar. Vimos que essa informação não procede, mesmo porque o valor médio da bolsa é de 140 a 240 no máximo, ninguém consegue sobreviver com esse valor, nem sequer nas regiões mais pobres. Sabemos que os participantes do programa trabalham na agricultura (na roça) ou fazendo outros tipos de trabalhos (bicos), como a gente fala no popular, pelos quais são mal pagos (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL - 1º E 2º ANO).

A pesquisa desenvolvida por Gheller (2015) ressalta o desejo de trabalhar das pessoas que recebem o benefício, contrapondo-se ao discurso de que se acomodam mediante o recebimento do valor e se isentam do trabalho.

> Em relação à falta de vontade de trabalhar por causa do beneficio, os entrevistados dizem que jamais perderam a vontade de trabalhar por causa do beneficio, isto porque o valor recebido é muito baixo e não garante a sobrevivência da família [...] Na percepção dos pais e alunos, o trabalho é uma forma de independência e sobrevivência (GHELLER, 2015, p. 96).

Foi identificada, durante a análise das atividades, a percepção de que esses discursos, difundidos entre a população e nos contextos educacionais, têm sido uma

reprodução dos discursos legitimados pela classe dominante, instituindo-se como verdade sem problematização e criticidade: “Os discursos sobre Programas Sociais, sobretudo o PBF, salientam e reproduzem as vozes da classe dominante, tendo muitas vezes suas representações nas vozes das camadas populares” (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL – 4º ANO).

A professora Ana Petronetto destaca que essa visão deturpada e preconceituosa acerca da utilização do recurso, que tem prevalecido nas relações sociais, corrobora com a perspectiva de desqualificar a política pública, ocorrendo, assim, a moralidade do uso, inclusive, no ambiente escolar.

> Isto posto, não se torna uma tarefa difícil trazer à memória quantos momentos testemunhamos nos quais, diante de comportamentos 'indisciplinados' do aluno, ou do fato de ele não corresponder às expectativas comumente esperadas, precipitamo-nos em sentenciar: 'Também, com uma mãe daquele jeito! Só pensa em fazer mais filhos para receber o Bolsa Família. Não liga para nada! Só quer o dinheiro do governo' (PROFESSORA DO AEE / SRM).

A professora alerta que não se pode desqualificar os beneficiários pela exceção, uma vez que tem sido constatado que famílias empobrecidas vêm lutando, diariamente, para garantir as condições mínimas de sobrevivência. Assim, a ideia de geração de dependência perde força.

> O PBF cria dependência? No máximo, poderíamos dizer que substitui uma dependência (a da falta de condições materiais) por outra dependência (a da ajuda do governo). Mas, de novo, ninguém utilizaria esta linguagem para as outras classes e os outros serviços garantidos pelo governo. Os cidadãos acham óbvio que o governo ofereça as condições para ver garantido seu direito de ir e vir, por exemplo. Ora, o direito de não passar fome e de viver uma vida minimamente digna não é um direito pelo menos tão importante? O fato de um governo disponibilizar os instrumentos para isso, não significa em si a criação de uma relação de dependência. Gostaríamos também de lembrar que, a cada ano, milhares de famílias saem voluntariamente do PBF por ter conseguido alcançar uma renda superior àquela que permite o acesso ao programa. (PINZANI, ALESSANDRO, 2014) – (PROFESSORA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

Sobre a dependência, Gheller (2015, p. 96) dialoga com outros autores para problematizar a questão, no sentido de desmitificar os discursos instituídos:

> Os autores Medeiros; Brito; Soares (2007, p. 19) afirmam que a transferência de renda não é um elemento que levaria à dependência, à preguiça e ao 'não trabalho', ou seja, não há um desestimulo ao trabalho, porque o que recebem do benefício não garante a sobrevivência familiar. Tais afirmações são importantes para desmitificar os preconceitos que

> diversos setores da mídia e da sociedade (classe média e alta) têm contra os beneficiados do PBF (GHELLER, 2015, p. 96).

Entende-se que os discursos preconceituosos acabam sendo reproduzidos quando faltam espaços de diálogos para reflexão dessas problemáticas. Esse esvaziamento de debate crítico sobre programas de transferência de renda também ocorre na escola, contribuindo para que visões estereotipadas se propaguem entre os sujeitos escolares. Tal problemática é observada na fala de uma cursista, quando afirma que ela mesma já assumiu essa postura de preconceito com os beneficiários do PBF, devido à falta de conhecimento, sendo possível uma compreensão real dessa questão a partir do Curso EPDS:

> Associado também ao desconhecimento. Porque eu fiz o curso EPDS e eu não sabia e eu às vezes tinha o julgamento severo por não saber [..]. Estar aqui hoje e agora é enfrentar a minha própria pobreza. Eu acordei às 05h30min, trabalhei o dia inteiro para pagar as contas e sobreviver. [...] A gente tem uma pobreza que enfrenta todos os dias (NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DURANTE O ENCONTRO).

Destacando as potencialidades do PBF, a professora Ana Petronetto afirma que passa a ser um programa que colabora no enfrentamento do círculo vicioso da pobreza e, em seu lugar, passa a vigorar, com maior ênfase, o círculo virtuoso dos direitos, possibilitando, cada vez mais, melhores condições de vida. O Estado, com a criação de políticas públicas, se aproxima da sua função de garantir a coesão social e condições de existência. Todavia, essa relação de garantia de direitos não alcança a sua plenitude.

> Eu penso o seguinte: a questão do Bolsa Família, operacionalmente falando, pela questão do CadÚnico, [...] é uma política avançada, como você falou. Mas eu penso muito na questão operacional hoje, considerando esse Estado dicotômico. Ele transfere renda a partir de política social, mas, ao mesmo tempo, ele retira, a partir de uma política econômica neoliberal, quando sobe os juros, quando tarifa os produtos com uma carga tributária altamente desproporcional à renda do cidadão [...]. E pensando nas classes mais pobres, de periferia, da qual a gente é, isso é uma coisa mais que dramática (NARRATIVA DE UM PROFESSOR DURANTE O ENCONTRO).

Essa contradição acerca da garantia de direitos à população tem, de fato, assumido uma relação bastante tensa, na medida em que essas tentativas se dão em uma conjuntura social que valoriza a concentração de riqueza. Então, embora ocorram tentativas de oportunizar melhores condições de vida às pessoas, ainda estamos distantes de alcançar a plenitude de acesso aos direitos por toda a população. Essa realidade tem refletido nas políticas públicas instituídas, inclusive, nas educacionais.

> [...] é preciso ter presente que o sistema de produção e reprodução do capital impõe limites a qualquer política que pretenda ampliar os processos de redistribuição da riqueza, haja vista que o objetivo essencial do capital é a acumulação. Além disso, é necessário levar em conta que o Estado capitalista não pode, por sua própria razão de existência, desenvolver políticas de enfrentamento da questão social de forma duradoura, pois constitui um complexo parcial que integra o complexo mais amplo, gerador dos próprios processos que pretende combater (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 145).

Apesar dos limites apresentados pelo PBF e que são, justamente, reflexos da sociedade desigual e regida por um sistema neoliberal, ele contribui para a melhoria das condições da população empobrecida, pois busca, como função social, garantir condições materiais de vida. Além disso, contribui para o aprendizado da cidadania no que diz respeito aos direitos e deveres. Conforme a professora Ana Petronetto afirmou, devemos entender que as consequências geradas pela pobreza atentam contra a dignidade da pessoa e este círculo vicioso tende a transformar a criança e o jovem em vítimas de uma sociedade fadada a perpetuar essa ciranda de desigualdades.

Um fator que se destaca no PBF é a possibilidade de a mulher se tornar mais independente, gerando seu empoderamento quando se ampliam as oportunidades de acesso ao dinheiro, considerando o papel que exerce na família. Esse empoderamento pode ser evidenciado na autonomia que o programa proporciona à mulher, na medida em que o cartão é feito no nome dela, da mãe da família, que passa a assumir algumas ou todas as despesas da casa, conforme visto abaixo:

> Em nosso dia a dia é nítido quantas crianças provenientes de famílias carentes vivendo na extrema pobreza, sem vestuários dignos, sem alimentação adequada e sem recursos para uma vida estável. Infelizmente a maior parte dessas famílias é constituída por pessoas vítimas do desemprego em nosso país. Indivíduos que não tiveram e não tem uma oportunidade para ingressar no mercado de trabalho, além de mães que assumiram o papel de **chefe de família** e, mesmo trabalhando, não adquirem renda suficiente para levar o sustento aos seus filhos. Vale ressaltar, também, aquelas famílias que possuem uma renda incerta, onde um mês conseguem um determinado lucro, já no próximo não sabem ao certo se conseguirão (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL).

O fato de a mulher assumir o papel de chefe da família tem sido muito recorrente atualmente, indo contra ao persistido durante séculos em nossa sociedade, no que se refere à cultura patriarcal do homem como o único provedor do lar. Debruçando-se sobre essa temática, Oliveira (2015) afirma que o termo “chefe de família” pode ser substituído por “pessoa de referência na família”, considerando as múltiplas

configurações que as famílias vêm assumindo no sentido de identificação do provedor. A autora também destaca em que situações as mulheres se tornam referências nas famílias:

> A mulher torna-se referência em suas famílias em razão, sobretudo, da viuvez (45,9% das mulheres referência situam-se na faixa dos 50 anos ou mais), ou de abandono por seus maridos e companheiros. São, especialmente neste último caso, mulheres que constituem, em grande medida, os segmentos de baixa renda, o que é ilustrado por seu baixo grau de escolaridade (OLIVEIRA, 2015, p. 141).

Em pesquisa realizada por Gonçalves, Menicucci e Amaral (2017), apresentada no levantamento bibliográfico desta dissertação, foi possível verificar que expressiva parcela das famílias era chefiada pelas mães e que a maioria dessas mulheres era negra e com baixa escolaridade. Ainda que as mulheres beneficiárias do PBF, em grande número, não tenham conseguido completar nem mesmo o ensino fundamental, destaca-se a importância que elas, em especial, destinam à educação escolar, pois é nela que veem as maiores oportunidades para um bom emprego e a melhoria de vida (FEIJÓ, 2014).

Ana Petronetto afirma que o benefício recebido do PBF gera impacto imediato na vida das famílias, contribuindo, também, para a redução da evasão escolar, o que pode ser confirmado por meio de pesquisas nacionais, como já indicado neste trabalho. Oliveira (2014) reconhece a relevância do PBF uma vez que a condicionalidade educação contribui para o aumento da frequência escolar e a consequente redução do abandono. Os próprios cursistas confirmam tais apontamentos a partir das suas realidades:

> Eles têm um compromisso de vir justificar a falta. A família tem uma preocupação gigante hoje. Pelo menos na nossa realidade, nós trabalhamos juntas, quase não se vê evasão. Quase não, nós não temos (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

> Até na EJA, que a evasão é um fenômeno característico, os meninos, cujas famílias recebem o benefício, faltam aulas, mas eles não abandonam a escola (PEDAGOGA DA EJA).

Apesar da grande concordância de que o PBF contribui para a permanência escolar dos alunos beneficiários, durante o encontro foi feita uma ressalva por uma cursista, que afirmou que, na medida em que os alunos vão chegando à adolescência, vão perdendo o interesse pelo estudo e pela escola, optando pelo mercado de trabalho. A professora Petronetto ressaltou que esse é um problema nosso, dos profissionais

da educação, de fazer com que esses alunos, os adolescentes, tenham interesse em continuar frequentando a escola.

Petronetto, que tem longa experiência ao atuar como Diretora Presidente do Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo entre os anos de 2014 e 2015, aponta que quando os jovens se afastam da escola, acabam se envolvendo com o tráfico e demandando a assistência do Iases. Nesse sentido, para uma intervenção mais eficaz, faz-se necessário chamar a família para uma conversa com intuito de entender melhor as condições que perpassam a vida desse jovem, seu contexto social.

A escola pode contribuir com a formação da cidadania desses jovens na medida em que se torna um espaço coletivo com oportunidades de falas, para que seus alunos e familiares se manifestem, elaborem, reclamem, reivindiquem, tornando-se sujeitos ativos da sua própria história. Rego e Pinzani (2016) problematizam a negação do direito de sujeitos empobrecidos exercerem a própria voz, afirmando: “[...] de modo geral, os(as) pobres não são ouvidos(as) e muito menos respeitados(as). Não se lhes aplica o ‘direito ao respeito’ como um direito civil de cidadania” (REGO E PINZANI, 2016, s/p).

Nesse sentido, colocam-se algumas questões: como a escola pode contribuir para o direito dos alunos empobrecidos e de suas famílias a terem voz? Como a escola pode contribuir para a permanência desses alunos nesse espaço? A escola tem contribuído para uma formação educacional que vise ao desenvolvimento dos direitos desses alunos? Como a escola pode contribuir para uma formação crítica, emancipatória e para o exercício da cidadania?

A professora Ana Petronetto promove uma reflexão sobre essas dimensões, de modo a problematizar se elas são garantidas em nosso país, e questiona se a formação educacional prepara os sujeitos para serem protagonistas da política, superando os estereótipos, os preconceitos, a violência e a exclusão social.

Afirma que o professor e a escola que possuem um olhar mais amplo possibilitam que a escola seja um espaço onde ações direcionadas para uma educação de qualidade podem ser feitas. E, nesse sentido, entendemos que essa educação não se dará apenas com a inserção dos alunos empobrecidos na escola, sem as

condições necessárias para o acesso a um ensino de qualidade, em que prevaleça um ensino preso à superficialidade da interpretação social, reproduzindo assim, a desigualdade social nos espaços escolares.

Essa preocupação foi apontada por um dos profissionais da educação ao ressaltar a importância do PBF e problematizar a função social da escola:

> Somos sabedores de que, através da educação escolar, podemos criar as condições para o enfrentamento das desigualdades de nossa sociedade que nos leva à desesperança em dias melhores. É imprescindível considerarmos que o Programa Bolsa Família tem atingido, em tese, seus objetivos enquanto política social. Todavia, se faz necessário saber, se no aspecto educacional, estamos tendo êxito no sentido de garantir as condições de qualidade de ensino, uma vez que compreendemos que as condições sociais interferem na aprendizagem dos alunos e essas desigualdades refletem, também, em desigualdades escolares (TÉCNICO PEDAGÓGICO / SEME).

Portanto, conforme aponta Dubet (2008), acreditamos que, para além da igualdade das oportunidades, viabilizada pelo acesso à educação, a busca por uma escola justa perpassa a problemática da desigualdade de oportunidades com ações que promovam o seu enfrentamento.

Os cursistas reconhecem a importância do papel do profissional da educação no enfrentamento à pobreza e aos estigmas que recaem sobre os sujeitos empobrecidos, no sentido de potencializar espaços de organização e de fala dos alunos.

> Quiçá caiba a nós professores, quando nos depararmos com as 'perguntas fortes', refletirmos um pouco mais sobre a situação socioeconômica de nossos alunos, munidos de ética e empatia. E que a força dessas perguntas nos mova para respostas eventualmente mais vagarosas, mas que não estejam carregadas de determinismos e julgamentos (PROFESSORA AEE - SRM).

Nessa mesma perspectiva, Yannoulas e Duarte (2013), em pesquisa desenvolvida com um grupo de professoras, evidenciam que, quando a população em situação de pobreza passa a ser visibilizada e os conceitos sobre ela problematizados, há uma contribuição para o “[...] enfrentamento do preconceito e da discriminação de classe das professoras, estimulando uma reflexão crítica sobre os percursos escolares diferenciados entre alunos ricos e pobres” (YANNOULAS; DUARTE, 2013, p. 231).

Desnaturalizar constituições sociais e processos históricos, defende a professora Petronetto, é o primeiro passo a ser dado no longo trajeto que urge ser percorrido

para superação das condições desumanizadoras que envolvem os segregados, os marginalizados pela pobreza. A escola também pode contribuir nessa caminhada, constituindo-se como espaço potencializador da fala, do diálogo, da reflexão, da construção coletiva, da conscientização para a reivindicação de direitos, da emancipação.

> Cabe à escola consolidar a reflexão sobre a relação da educação (através do currículo) e a situação de pobreza na qual o aluno está inserido a fim coibir a reprodução das condições de exclusão, através dos instrumentos que promovam a ruptura do chamado "círculo de pobreza" e, ao mesmo tempo, propor uma educação que valorize o aluno e a realidade em que vive, transformando a sala de aula num espaço onde o indivíduo se sinta parte do conhecimento, apontando as condições históricas e sociais que perpetuam as desigualdades e permitindo a construção de um saber que estimule a aprendizagem (TÉCNICO PEDAGÓGICO - SEME).

Nesse sentido, apostamos na contribuição da educação na medida em que promove um conhecimento que desnaturalize os processos sociais com que se apresentam na superficialidade. Para tanto, conforme apontado pelos profissionais da educação e, coadunando com as pesquisas realizadas na área, isso se torna possível mediante a superação dos aspectos burocráticos que a escola assume, quando se limita à realização do controle da frequência.

Tem se mostrado, cada vez mais relevante, que a escola seja um espaço de ampliação sobre a discussão da pobreza, do PBF e das condições de vida de seus beneficiários, no sentido de problematizar preconceitos e estigmas, contribuindo para potencializar a discussão sobre os direitos. E, mesmo com todos os limites que o PBF apresenta, entendemos que ele consiste em uma política social que contribui para a redução dos efeitos da pobreza e da desigualdade social, sendo destacada a escola como um espaço para fomentar essa discussão.

4.3 DIÁLOGOS SOBRE A POBREZA E O CURRÍCULO

Nesse tópico, colocamos em cena o diálogo entre currículo, pobreza e desigualdade social, buscando as possibilidades dessa relação, entendendo que o currículo pode contribuir para a compreensão da sociedade de modo crítico e problematizador das concepções hegemônicas acerca das questões sociais. A partir do diálogo com os autores e das narrativas que emergiram durante o Curso de Extensão, seja por meio

dos encontros ou das atividades propostas, foi possível ampliar as reflexões acerca da temática.

No que tange ao Curso de Extensão, o enfoque sobre o currículo está no terceiro encontro, que teve como palestrante o professor Alexandro Braga Vieira, discorrendo sobre o tema: “Pobreza e Currículo: uma complexa articulação”. O encontro foi potencializado pelo compartilhamento das experiências dos professores no que se refere temática em tela, como relatado por uma cursista:

> A aula foi um momento de troca intensa de conhecimentos e experiências sobre o currículo e a pobreza [...]. Desenvolvida de forma dialogada com os cursistas, proporcionou possibilidades de pensar junto, com o coletivo, e a partir das vivências do grupo, que a articulação entre pobreza e currículo, no espaço em que atuamos, é possível e necessária (ASSESSORA PEDAGÓGICA - SEDU).

Foi proposta aos cursistas, como atividade da unidade, a elaboração de um texto que abordasse o debate sobre a pobreza, apontando os limites e as possibilidades da articulação dessa temática com as políticas vigentes, com os contextos, os currículos, e as disciplinas/conteúdos. Portanto, os profissionais da educação, participantes da pesquisa, após refletirem coletivamente no encontro sobre a temática da pobreza no currículo, puderam apontar, nos textos produzidos, os principais limites colocados a essa articulação e, também, indicar possibilidades para promoverem a discussão sobre a pobreza em seus contextos de atuação.

Diante das variadas temáticas relacionadas a essa questão que emergiram nos diálogos proporcionados no decorrer da pesquisa, optamos por iniciar a análise com um breve debate conceitual sobre o currículo, destacando a concepção orientadora que assumimos nessa pesquisa. Compartilhamos da visão de currículo que abrange as realidades trazidas pelos diversos sujeitos que compõem as escolas, incluindo, destacadamente, os sujeitos marcados pela pobreza e pela extrema pobreza.

Além disso, atentamo-nos aos limites, às dificuldades e às problemáticas que foram evidenciadas nas narrativas dos professores acerca da relação da pobreza com o currículo. Apesar dos limites apontados e reconhecidos como, de fato, sérios problemas a serem enfrentados, refletimos sobre a contribuição da escola à formação dos alunos, para ampliar sua compreensão sobre o mundo por meio de

um currículo capaz de promover a emancipação, cooperando para que os sujeitos conheçam criticamente a própria história.

Ao iniciar um debate conceitual sobre o currículo, não nos propusemos a elaborar um panorama teórico sobre as concepções que têm permeado os contextos escolares nas últimas décadas. O nosso objetivo é apontar possibilidades de articulação entre o currículo e a discussão histórica e social da pobreza. Assumimos a perspectiva crítica de currículo, compreendendo que este tem sido um território em disputa, em que estão em concorrência diferentes concepções de ensino-aprendizagem.

Ponderamos, apoiados em Arroyo (2013a), que o currículo se configura como um território em disputa e que, implicado por relações de poder (MOREIRA; SILVA, 1994), tem prevalecido no currículo formal uma concepção hegemônica que valoriza as relações do capitalismo e todas as suas manifestações. Por meio de um currículo de visão eurocêntrica, do homem branco, cisgênero, cristão, que vive dentro dos padrões instituídos por esse sistema, adepto de uma pseudo moral, que na prática é a moral burguesa, perpetua-se uma visão que não problematiza questões históricas da sociedade e, assim, valoriza e evidencia, nas vivências curriculares, ações meritocráticas em que o esforço pessoal se destaca como o fator preponderante para alcançar êxito na vida.

Compreendemos que esse currículo formal, materializado, na atualidade, principalmente por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem normatizado os conteúdos a serem ensinados nas instituições escolares. Diante disso, nos deparamos com as seguintes questões: como ressignificar esses conteúdos instituídos, e que tem a sua importância, assim como muitos outros que não estão prescritos e que também precisam ser considerados? Como buscar, de fato, uma educação para-si (DUARTE, NEWTON, 2013) que aborde a complexidade da organização social?

Apesar dessas questões serem complexas, apostamos na escola como espaço de reflexões críticas que problematizem o que tem sido imposto pelos currículos prescritos. A nossa defesa não é pela negação do que tem sido instituído, todavia, buscamos a sua ressignificação, indo além desse conhecimento que está no campo

da superficialidade, em que não são explorados os determinantes históricos e sociais. Dessa forma, buscamos um currículo que contribua para a emancipação dos sujeitos por meio da superação da concepção hegemônica da sociedade que, negando a pobreza, tenta negar a lógica excludente capitalista.

Dessa forma, retomamos o debate iniciado no capítulo 02 desta pesquisa argumentando que o currículo, quando segue essa perspectiva dominante, fica preso à esfera da vida cotidiana em-si. Ou seja, mesmo que sejam oportunizados conhecimentos que poderiam se aproximar do campo das objetividades para-si, por meio da ciência, da filosofia e da alta capacidade de desenvolvimento cognitivo, esse currículo hegemônico não possibilita a liberdade humana por meio da compreensão da ação do ser humano na sociedade e nem das relações que perpassam a sua condição de vida (DUARTE, NEWTON, 2013).

A opção firmada pelo currículo hegemônico se configura, nesse território de disputa, como uma opção política, uma estratégia para manter a ordem vigente, ocultando aspectos de classe que estão imersos em nossa sociedade. Dessa forma, buscando a neutralidade e a naturalização dos fatos, o currículo foge dos aspectos sociais, históricos e políticos que configuraram o conjunto dos conteúdos que o compõem, inclusive, excluindo diversos conhecimentos também importantes para melhor compreensão da realidade social.

Partindo dessa concepção de que o currículo se configura como território de poder em constante competição e disputa (ARROYO, 2013a) e que tem representado uma classe hegemônica por meio das prescrições curriculares, principalmente pela BNCC, faz-se indispensável que entremos nessa disputa. Se acreditamos nas possibilidades de a educação promover uma consciência crítica e problematizadora sobre aspectos que envolvem a condição de pobreza, podemos construir, diariamente, um currículo contra-hegemônico, um currículo que possibilite o desenvolvimento das objetivações para-si.

Acreditamos na possibilidade de ressignificar o currículo hegemônico imposto às escolas, empoderando os alunos a partir de um conhecimento que ultrapasse as prescrições, no dia a dia da sala de aula, numa ação que pode ser potencializada pelo trabalho docente, desfazendo as amarras impostas pelo sistema e construindo

um saber emancipatório, de um sujeito que compreende a própria história. E, assim, os profissionais da educação vão se colocando nesse espaço de disputa no campo do currículo, conforme discorre Arroyo (2013a, p. 16):

> Esses vínculos tão estreitos entre currículo, trabalho e condição docente têm feito do currículo um dos territórios mais disputados seja pelas políticas, diretrizes e normas, seja pelos próprios profissionais do conhecimento. Quanto mais vai crescendo a consciência profissional, a responsabilidade ético-política, a criatividade e autoria docente maiores as disputas sobre o que ensinar, o que trabalhar, inventar, criar no nosso campo de trabalho (ARROYO, 2013a, p. 16).

Acerca das disputas estabelecidas por políticas, diretrizes e normas, o professor Alexandro Braga Vieira, durante o encontro, destaca o caráter tradicional com que elas vêm se desenvolvendo. Assim, a organização dos processos de ensino e aprendizagem é priorizada pelo professor sem considerar os alunos que estarão envolvidos no processo e os seus contextos, negligenciando a diferença que os configura. Nessa proposta, observa-se centralidade sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar os alunos, em detrimento da reflexão sobre os aspectos que envolvem a aprendizagem dos alunos, como por que os alunos precisam aprender determinado conteúdo, como aprendem e como todo o processo pode ser avaliado.

Em tal proposta, o currículo prioriza as listas de conteúdos de forma segmentada e seriada, que não captam a complexidade das relações de conhecimento. Trata-se de um currículo que chega pronto, engessado, projetado para um tipo de aluno ideal, que não permite o diálogo e não reconhece as necessidades, os conhecimentos, os desejos, as experiências, as trajetórias e os sonhos dos sujeitos envolvidos no processo.

O professor Alexandro Braga Vieira problematiza que essa abordagem emerge com muita força no movimento proposto pela BNCC, principalmente por ter sido construída e imposta sem que se ouvissem as diversas realidades das escolas de todo o Brasil. Com um viés engessado, limitado a uma lista pré-definida de conteúdos comuns a todos os Estados brasileiros, a BNCC não considera as especificidades de cada região, inviabilizando o envolvimento criativo a partir das necessidades locais. O mesmo currículo também não consegue dialogar com as demandas dos diferentes sujeitos, pensando os alunos a partir de uma visão hegemônica, que desconsidera a pobreza, conforme aborda uma cursista:

> Os currículos precisam ser mais explorados no sentido de inserir temáticas que se aproximem da realidade local, pois ao listar conteúdos necessários a cada disciplina ou série, distancia-se da realidade vivida dos educandos. Ou seja, limitam os currículos através das listas de conteúdos que precisam ser trabalhados, engessando as ações. Assim, a pobreza, tão presente na maioria dos contextos escolares do Brasil, não faz parte dos conteúdos a serem estudados e refletidos. Mas está constantemente presente nas salas de aula, com as diferentes faces que se apresentam: falta de emprego, materiais, de alimentação e moradia (PROFESSORA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Ainda que a defesa por um currículo mais voltado às demandas e especificidades locais venha ganhando forças nas últimas décadas, o que temos vivenciado, por meio das políticas curriculares instituídas, se distancia de uma concepção que reflita sobre esses aspectos sociais e que busque "[...] formas concretas de abrir os currículos à emergência da diversidade de sujeitos" (ARROYO, 2013a, p. 149).

Nessa mesma direção, a avaliação, principalmente em larga escala, passa a ser supervalorizada a partir de um currículo comum, que não considera as especificidades dos locais e dos sujeitos, tendo como principal foco a regulação do que é ensinado em cada ano. Arroyo (2013a) chama a atenção para a centralidade política do currículo com ênfase nas políticas de avaliação, em que há o interesse do acompanhamento minucioso, por meio das avaliações impostas, dos conhecimentos a serem ensinados.

> Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região (ARROYO, 2013a, p. 13).

São notáveis os interesses do mercado capitalista em consolidar um projeto de educação que regule o comportamento de todos os sujeitos que passam pela escola, objetivando preparar os cidadãos para atuarem em uma sociedade em que não haja espaço para a criticidade e a problematização da ordem estabelecida. Pesquisa realizada por Macedo (2014, p. 1540) destaca que os atores sociais envolvidos nesse debate têm como parceiros Instituições financeiras e empresas como, por exemplo, "[...] Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Cenpec, Todos pela Educação, Amigos da Escola" (MACEDO, 2014, p. 1540).

O professor ressalta que a Escola sem Partido também se fundamenta nessa concepção de currículo, ao defender a neutralidade da educação e visar ao silenciamento dos conteúdos acumulados historicamente de forma crítica e política, como se não houvesse uma intrínseca relação entre conteúdos e relações sociais.

Compartilhamos do argumento que afirma não ser possível assumir uma postura neutra, afinal, todas as escolhas e tomadas de decisões são feitas partindo de concepções e ideologias que integram uma leitura de mundo e sociedade. Portanto, a não neutralidade da educação tem a ver com a não neutralidade da sociedade, conforme afirma Freire (1996, p. 111):

> Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados [...] para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano.

As ideologias que adentram a escola não passam despercebidas pelos profissionais da educação envolvidos com o curso, que buscam elucidar o quanto elas têm força e influenciam na rotina e atividades desenvolvidas na escola, reproduzindo os processos desiguais socialmente instituídos ou buscando superá-los: “O currículo nunca é neutro, podemos reproduzir as desigualdades e injustiças sociais [ou] contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente democrática” (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Assim, pensando em um currículo composto por sujeitos e construções históricas que envolvem toda a sociedade, o professor Alexandro Braga Vieira retoma a ideia de que precisamos de currículos que possibilitem aos alunos a compreensão sobre as formas sociais que estabeleceram a desigualdade social, e que ampliem as possibilidades para a sua superação.

Recorrendo a Moreira e Silva (1994), afirmamos que currículo é um artefato social e cultural, ou seja, é produzido socialmente. Tendo esse ponto de partida, compreende-se que não está pronto e, portanto, se nós produzimos o currículo, podemos encontrar uma saída para que essas questões sociais sejam abordadas pela escola.

> O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8).

Portanto, apesar de prevalecer uma produção historicamente hegemônica, muito arraigada às concepções tradicionais de currículo, é possível criarmos linhas de fuga, seja pelos professores, seja pelos alunos, encontrando novas formas de (re)fazer o currículo no dia a dia da escola (VIEIRA, 2018).

Feitas tais ponderações, o professor Alexandro Braga Vieira, baseando-se em Silva, T. (2007), traz a reflexão sobre os três tipos de currículo com os quais convivemos na escola e que estão envolvidos, o tempo todo, se interligando. São eles: o currículo formal, voltado para a organização das disciplinas de forma prescrita; o real, que refere-se às diversas manifestações possíveis do currículo formal na prática, mediante às intervenções dos sujeitos; e o currículo oculto, que diz respeito àquele conhecimento não previsto e que não é possível controlar, pois está intimamente ligado ao conjunto de ideologias que os sujeitos envolvidos no processo carregam. As manifestações desses currículos puderam ver observadas ao longo do encontro.

> Dessa forma, a escola quando inserida em bairros de extrema pobreza, deve sempre ir em busca do currículo real, diferente do currículo formal. O currículo real é a interpretação que professores e alunos constroem, conjuntamente, no exercício de encontrar soluções e de resolver desafios do cotidiano, sejam esses problemas conceituais, materiais, de relação entre aluno e professor, ou entre alunos. São as sínteses construídas por aluno e professor, a partir da experiência de cada um (PROFESSORA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Sacristán (1995) problematiza a dimensão cultural do currículo prescrito e destaca que o currículo formal não abrange as diversidades de experiências que são proporcionadas pelo currículo real, uma vez que este “[...] é mais amplo que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos” (SACRISTÁN, 1995, p. 86). Assim, o autor afirma a diferenciação entre o currículo, enquanto intenção, plano e prescrição e o que realmente ocorre por meio do currículo real, que se expressa como “cultura vivida” nas salas de aula.

Desse modo, apesar de a questão da pobreza não aparecer no currículo formal, ela emerge, a todo o momento, nas relações que são constituídas na escola, se manifestando, muitas vezes, por meio do currículo oculto.

> Muitas vezes fugimos um pouco do currículo oficial mesmo, porque aparecem tantas situações dentro da escola que temos que quebrar o protocolo e não dá para seguir o que foi prescrito. [...] Percebo que a temática pobreza adentra a escola como um currículo oculto, que se dá no cuidar, no acolhimento, a partir da sensibilidade dos olhares atentos dos profissionais da educação (PROFESSORA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

De acordo com Silva, T (2007), o currículo oculto refere-se a todos os aspectos do ambiente escolar que, mesmo não fazendo parte do currículo prescrito, contribuem para aprendizagens sociais relevantes. Destaca-se, também, a disseminação de atitudes, valores e comportamentos que reproduzem a injustiça da sociedade capitalista, podendo ensinar o conformismo, a obediência e o individualismo.

> [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (SILVA, T. 2007, p. 78-79).

Nesse contexto, embora sejamos cobrados para trabalhar com o currículo prescrito, oficial, precisamos fazer o exercício de possibilitar a superação da perspectiva tradicional já apontada, ou seja, trabalhar com a proposta de um currículo que abranja as vivências e as realidades trazidas pelos sujeitos, por meio do acesso ao conhecimento, superando, inclusive, o currículo oculto que valoriza as interpretações equivocadas sobre a condição de pobreza vivenciada por diversos alunos.

> Apesar de existir um sistema que tenha um programa de ensino estruturado com formas de conteúdos estabelecidos, percebemos que isso não tem dado conta quando precisamos trabalhar inclusão, quando nos deparamos com alunos que vivem em situação de pobreza e frequentam a escola para fazer suas refeições que, em alguns casos, é a única alimentação do dia. Necessitamos ter um olhar diferenciado no que diz respeito a esse público e percebemos que o currículo precisa ser revisto e discutido no meio docente, com o intuito de se conseguir atingir o aluno, não apenas ofertando a alimentação, que ele a princípio mais necessita, mas garantindo o conhecimento e o interesse do aluno pelo ambiente escolar (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Explanadas as três perspectivas de currículo presentes na escola, o professor Alexandro Braga Vieira retoma o debate sobre o território de disputa no qual o currículo está inserido (ARROYO, 2013a), evidenciando que, com o processo de

evolução da sociedade e os direitos que foram sendo conquistados, percebemos que muitos outros conhecimentos existem e não estão sendo trabalhados na escola ou se resumem a datas comemorativas, como a questão da cultura negra, por exemplo.

Destaca, também, que a sociedade se acostumou a primar por um único conhecimento, movimento denominado por Santos (2001) como “monocultura do saber”. Diante disso, a “ecologia dos saberes” surge como possibilidade de enfrentamento da problemática da morte do saber, ocasionada por uma concepção tradicional de currículo. De acordo com Santos (2007, p. 24):

> É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogéneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interacções sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

Considerando as diferenças dos sujeitos que integram as escolas, o professor Alexandro Braga Vieira afirma que precisamos pensar em outras pedagogias para os diversos sujeitos que tem chegado às escolas, explorando conhecimentos para além dos conteúdos engessados (ARROYO, 2012).

> [...] a escola tem um compromisso social com a formação dos meninos. Quem são os meninos que estão na escola hoje? Muitos. Diversos. Plurais. Ok? Esses meninos eles têm vida, vida fora da escola, esses meninos têm desejos, esses meninos são atravessados por condições plurais de existência. Se esses meninos chegarem na escola e não encontrarem um conhecimento que faça sentido para eles, somente passarão pela escola (VIEIRA, 2018).

Essa pluralidade de sujeitos também é identificada pelos cursistas, que apontam as fragilidades do currículo no que tange às especificidades dos alunos empobrecidos, dos alunos com deficiência, dos alunos de diferentes orientações sexuais, dos alunos infratores, entre outros, que estão na escola e possuem o direito a uma educação de qualidade.

> Vê-se novamente certa fragilidade na questão da garantia do currículo para o alunado com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, principalmente os alunos em situação de pobreza, uma vez que a experiência que temos, enquanto professoras atuantes no AEE, tem assinalado para a falta de diálogo entre os diversos setores pelos quais tal público, em tese, deveria ser assistido (PROFESSORA AEE / SRM).

Na escola, o aluno se depara com um currículo constituído por uma vastidão de conteúdos apartados de sua realidade, com um currículo distante de suas

demandas, de seus anseios. Esse currículo sistematiza os conhecimentos necessários para a atuação no mercado de trabalho e negligencia o saber reflexivo e o pensamento crítico dos sujeitos escolares.

Diante das possibilidades do conhecimento presentes em nossa sociedade e da perspectiva curricular que tem prevalecido nas políticas vigentes, o professor Alexandro Braga Vieira propõe a reflexão sobre as seguintes questões: em sala de aula, estabelecemos diálogos entre o currículo e a temática da pobreza? Como interpretamos a pobreza? A pobreza é a responsabilidade da pessoa ou uma produção social, econômica, cultural? Como a pessoa em situação de pobreza se vê? Como a pobreza é discutida no currículo? Como o sujeito empobrecido é visto pelo currículo, pelo livro didático e pela literatura?

Arroyo (2016) argumenta que essa relação entre pobreza e currículo tem se configurado como uma complexa articulação, pois não tem sido explorada considerando o horizonte e a complexidade colocada pela questão da pobreza e da desigualdade social.

> Essas são perguntas que se lançam às instituições escolares e aos currículos que não têm dado a devida centralidade às vivências da escolarização como socializadoras, formadoras ou deformadoras de identidades sociais, étnicas, raciais, de gênero etc.; e que, sobretudo, não têm reconhecido os processos socializadores que crianças, jovens e adultos em contextos empobrecidos experienciam (ARROYO, 2016, s/p).

Para retratar o engessamento dos currículos e as limitações impostas aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, o professor Alexandro Braga Vieira faz referência ao livro “Quando a escola é de vidro”, de autoria de Ruth Rocha (2012), que trata da tentativa de encaixar os alunos em um único padrão, não levando em conta as especificidades dos diversos sujeitos durante o percurso escolar.

Na história apresentada, as condições de cada aluno não são consideradas e eles devem se encaixar nos vidros que já possuem os tamanhos padronizados e específicos para cada ano. Os professores iniciam o ano letivo e já levam os vidros prontos para os seus alunos. Isso ocorre quando definem os seus planos de curso, as sequências didáticas, as formas de avaliação, sem sequer saberem quem são os sujeitos que estarão envolvidos nesse processo.

De modo a evitar os vidros, Vieira (2018) ressalta a importância de se conhecer os alunos, saber de onde eles vêm, o que trazem de conhecimento e quais as suas demandas quando chegam às escolas. Assim, o levantamento dessas informações, a ação de conhecer, de se aproximar, antecedem o planejamento e revelam o seu potencial na possibilidade de articulação do currículo com o debate sobre a pobreza.

> Para melhor compreender a relação pobreza e currículo, é necessário questionar aos pobres se eles sabem de sua condição de existência, se eles conhecem seus valores e se esses valores foram construídos nas vivências pessoais e coletivas de resistências à pobreza. Eles(as) sabem quais são as condicionantes de pobreza que os perseguem? É uma herança ou destino? Ou um carma do qual não conseguem se libertar? Que currículo poderá favorecer o processo de entendimento, por parte dessas pessoas, desse passado tão persistente, que invade o seu presente, o seu futuro? (COORDENADOR DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO).

Ao refletir sobre os traumas causados pela pobreza, o professor Alexandro Braga Vieira chama atenção para a importância de se pensar o ato de ensinar como um ato de cuidar do outro, de dar atenção e demonstrar, para os sujeitos empobrecidos, que eles são importantes, pensando no impacto do trabalho pedagógico na vida do outro.

Assim, recorre a Carvalho (2009, p. 77) para tratar dos afetos que são produzidos nas relações pedagógicas, uma vez que o afeto implica “[...] tanto para o corpo como para o espírito, um aumento ou uma diminuição da potência de agir”. Propõe, então, a reflexão acerca das maneiras que os nossos alunos têm sido afetados pelas intervenções realizadas na escola, considerando que a potência da ação será impulsionada pelos variados afetos recebidos.

Nesse sentido, importa refletir sobre como é feita a leitura dos sujeitos marcados pela pobreza e extrema pobreza, afinal, conforme problematiza o professor Alexandro Braga Vieira, o que esse aluno representa para o professor influencia na seleção e nos modos como são mediados os conhecimentos. Essa relação pôde ser observada na experiência relatada pela professora:

> Sempre foi uma prática minha utilizar letras de músicas ou textos diversos nas aulas de Língua Portuguesa, que condissessem com as preferências e as realidades vivenciadas por meus alunos, tentando fazê-los sentir-se mais interessados pela matéria. No entanto, essa prática sempre foi atravessada por ideologias que não enxergavam a pobreza com a conscientização e o entendimento da história de nossas relações sociais. Pois a leitura que eu fazia dos alunos quase sempre afetava a maneira como eu trabalhava o

> currículo com eles, mecânica e convencionalmente, sem uma devida reflexão sobre o porquê a pobreza reflete um passado de injustiças e desvalorização para com o pobre (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

A leitura feita pelo professor acerca da pobreza e dos alunos que vivenciam essa situação implica diretamente na mediação do currículo com esses sujeitos. Portanto, para se pensar na relação entre currículo e pobreza, precisamos problematizar a compreensão que temos sobre tal condição social, afinal, frequentemente, responsabilizamos as pessoas empobrecidas pela situação de pobreza que vivenciam. Destarte, se almejamos a constituição de um currículo crítico e de uma educação problematizadora, que contribua para a superação das concepções moralizantes da pobreza e da desigualdade social, precisamos lutar contra essa visão reducionista e preconceituosa presente na sociedade e nas escolas.

Contudo, a escola não tem apostado nos alunos marcados pela pobreza e extrema pobreza. Diante dessa postura pedagógica, alunos empobrecidos são caracterizados pela palavra “só”, ou seja, são diminuídos nos processos de aprendizagem pelas frases: “só aprendem isso”, “só fazem aquilo”. Esses sujeitos são vistos como incapazes por viverem excluídos de uma série de recursos, sem alimento, sem cultura, sem estudo etc. Assim, as pessoas são caracterizadas “[...] pela perspectiva do que lhes falta”, conforme afirmou Cararo (2015, p. 299).

> Um dos maiores desafios encontrados pelo pedagógico, área em que atuo na escola, é estimular o grupo a não praticar um currículo limitado ou baseado nas dificuldades dos alunos. O conhecimento é uma das ferramentas mais importantes para quebrar esses ciclos viciosos traçados por essa sociedade excludente, onde filho de pobre será pobre (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

Nesse sentido, precisamos buscar um currículo que direcione, de forma crítica, as relações que estão colocadas na sociedade, de modo que os alunos possam reconhecer a própria condição social e problematizá-la no sentido da transformação, do enfrentamento e da superação da pobreza. Todavia, foram evidenciados vários limites para que a articulação entre currículo e a temática da pobreza seja estabelecida, entre os quais a falta de recursos materiais e humanos; verbas limitadas para manutenção das escolas; a fragilizada formação docente; a ausência de investimento do governo em formação continuada; o currículo apartado das questões que permeiam o mundo do aluno; o excesso de tarefas conferidas aos

profissionais da educação, gerando uma rotina exaustiva; entre tantas outras problemáticas que perpassam a escola.

> A maioria desses alunos quando vão para a escola é que terão uma oportunidade de mudar suas condições de vida, mas [...] encontram um ambiente com muitos problemas, principalmente pela falta de recursos que comprometem um bom trabalho educacional (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL).
>
> [...] muitas vezes a escola reproduz essa pobreza da sociedade pois nos deparamos com pouca ou nenhuma infra-estrutura, materiais deteriorados, bibliotecas abandonadas, laboratórios de informática sucateados, paredes sujas, teto cheio de infiltrações, tornando-se uma extensão da situação de pobreza vivida em seus lares [...] (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).
>
> Eu sou pedagoga de um CMEI que está lá interditado, o CMEI está lá despencando, caindo. Estamos dentro de um outro CMEI atrapalhando a vida da outra escola. Estamos numa caixa [...] é um espaço mínimo com 56 crianças. São bebês dentro do refeitório que só está fechado com tapume (NARRATIVA PEDAGOGA DO CMEI).

Essas questões influenciam diretamente no trabalho cotidiano das escolas, pois as limitações e insuficiências dos diferentes recursos refletem no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas. Diante da carência de recursos, muitos professores acabam disponibilizando materiais por conta própria, para ser possível o desenvolvimento do currículo em suas aulas.

> É muito triste quando fazemos o plano de aula e chegamos na sala para colocar em prática [e] encontramos muitas dificuldades [...] criança sem lápis, sem borracha, sem caderno e, muitas vezes, sem alimentação (PROFESSORA DO 1º E 2ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).
>
> [...] se vou dar alguma atividade, tenho que levar folha chamex, que é difícil conseguir pela escola. Tenho que levar lápis de escrever e lápis de cor, borracha, tudo que for usar, nenhuma criança tem borracha e nem apontador, e aí é o motivo para andar, brigar, um pede, o outro não quer emprestar, e isso atrasa toda a nossa aula (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Além da limitação dos recursos pedagógicos, a questão da falta de alimentação foi evidenciada em vários relatos durante o curso, pois essa insuficiência nutricional implica na condição física do aluno no momento do aprendizado, interferindo diretamente nas condições de concentração, seja devido à fome, à fraqueza, às tonturas e até mesmo às dores na barriga ou de cabeça. Uma participante do Curso, professora de Educação Física, relata os desafios trazidos pela pobreza para sua disciplina.

> No que diz respeito à prática nas aulas de Educação Física, posso citar várias situações relacionadas à pobreza, como por exemplo: alunos [...] que frequentam a escola e não tem alimento em casa. Em uma ocasião, a criança estava fragilizada e não conseguia sequer fazer os movimentos solicitados, se recusava em fazer a aula e gritava nervosa [...] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Os relatos evidenciam uma série de problemáticas que atravessam, a todo o momento, os currículos real e oculto. Essas questões permeadas pela pobreza não estão dadas no currículo formal, naquilo que está instituído na BNCC, nas diversas diretrizes municipais e estaduais ou, até mesmo, nos livros didáticos. Todavia, trata-se de questões reais, que estão presentes nas escolas, que perpassam os sujeitos que ali estão inseridos e merecem maior atenção no desenvolvimento dos currículos.

A ausência do debate sobre a pobreza nos cursos de licenciatura e de pedagogia e a carência de formações continuadas que abordem a relação dos currículos com essa condição social também contribuem para a perpetuação de práticas pedagógicas moralizantes. O desconhecimento e o excesso de tarefas diárias fazem com que os professores sejam “vencidos pelo cansaço”, segundo palavras de uma cursista:

> Mas como ajustar um planejamento, como desenvolver um trabalho que aborde o currículo e pobreza? Como levar para os professores mais esta demanda? Muitos estão cansados de suas rotinas e até da realidade em que estão inseridos. Compreendo que a pobreza cansa. Estar com um estudante por 12 meses e perceber a sua realidade familiar nos tira a energia e muitas vezes, nem percebemos isto (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Frente aos desafios colocados pelos contextos empobrecidos, essa situação é ainda mais alarmante considerando a ausência desse debate nos currículos do ensino superior, conforme também pôde ser constatado em pesquisa realizada por Yannoulas e Duarte (2013, p. 228), quando observam a perspectiva acrítica sobre a pobreza nas falas de algumas professoras, podendo ser “[...] atribuída à falta de capacitação específica na formação inicial e continuada”.

Visando evitar os contextos empobrecidos, onde a falta de recursos interfere nas práticas pedagógicas diárias, os professores acabam priorizando, nos processos seletivos de contratação ou nos concursos de remoção, escolas que recebem mais verba e que têm melhor estrutura. Assim, as regiões empobrecidas são as que “sobram” para os profissionais que não alcançam uma pontuação alta nos processos

seletivos e concursos públicos, aumentando a rotatividade e impossibilitando um processo contínuo do trabalho pedagógico nas regiões mais periféricas.

> Partindo desse contexto da baixa qualidade das escolas frequentadas por esse aluno de baixa renda, percebemos a rotatividade de professores que, quando podem escolher, costumam ir para escolas com contexto mais favorável, onde a 'clientela' tenha um nível socioeconômico mais elevado. Assim, há mais professores com contratos temporários nas escolas que atendem alunos de baixa renda. Os professores efetivos evitam estar nas escolas que atendem alunos carentes. Os mais inexperientes, que muitas vezes não têm opção, é que vão para as periferias. Muitas vezes as instituições com esse perfil ficam em regiões mais violentas, não são bem vistas pela comunidade, e aí, quando o professor tem a possibilidade de escolher, ele as evita (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Retomando o estudo de Schefer (2013), com o qual dialogamos no primeiro capítulo, é possível observar que a atuação dos profissionais da educação em lugares empobrecidos ocorre, muitas vezes, pela falta de alternativa. Esses espaços refletem um quadro docente com predominância de professores em início de carreira que, quando surgem oportunidades, buscam outros locais de trabalho em comunidades com melhores condições sociais. A autora evidencia que é importante que a formação desse profissional possibilite a compreensão dessa realidade e a reflexão dos impactos da pobreza na vida cotidiana dos alunos e na própria vida, para que sua atuação nos lugares empobrecidos não seja realizada com insatisfação.

Outra problemática apresentada refere-se à falta de interesse dos alunos pelos conteúdos dispostos no currículo, visto que eles não apresentam relação com o mundo dos sujeitos e, assim, não fazem sentido para eles, o que requisita pensar uma organização para a escola que faça com que os estudantes se sintam parte dela e que o ensino seja direcionado de modo que faça sentido para eles. Em se tratando de alunos empobrecidos, é preciso pensar o currículo no diálogo com a pobreza.

> É de suma enfatizar a necessidade de adequações do currículo à realidade daquele que utiliza a escola pública, os sujeitos em condição de pobreza, a fim de tornar os conhecimentos relevantes para a formação humana. Relevantes a ponto de compreenderem o processo histórico-social que levam centenas de milhões de pessoas a segregação social, de modo que possam ter condições de transformar a realidade por suas ações e reações diante das suas experiências (PEDAGOGA DO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL).

No sentido de problematizar o modo como os conteúdos estão instituídos e como eles são ensinados para que abranjam as especificidades dos diversos alunos que chegam às escolas, destaca-se a importância de pensar o currículo como uma ponte entre a cultura e a sociedade, conforme indica Sacristán (2013, p. 10):

> Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

Sobre as dificuldades em fazer currículo e pobreza dialogarem, o professor Alexandro Braga Vieira prossegue alertando que o professor não pode ser culpabilizado, pois se trata de uma constituição histórica de estruturas e organizações sociais que têm sido incorporadas nas práticas escolares. Nesse sentido, afirma que vivemos em formação permanente e que o professor tem o direito de não saber, tem o direito de aprender, de se colocar como sujeito inacabado (FREIRE, 1996). Portanto, "[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca" (FREIRE, 1996, p. 55). Assim como não cabe culpabilizar o professor, tampouco cabe responsabilizar o aluno empobrecido, que já está submetido a processos de marginalização, ao preconceito, à negligência estatal de direitos e às fragilidades e lacunas no sistema educacional.

> Muitas vezes reduzimos um processo complexo, que é o de ensinar o outro, a uma única condição do sujeito. A gente deixa de analisar a minha formação, as condições de trabalho que eu tenho, a leitura que eu faço da escola, a leitura que eu faço do bairro, como que eu aposto ou não na aprendizagem do aluno, que condições a própria rede de ensino me dá para eu fazer essa reflexão. É um conjunto de elementos que estão imbricados, mas que, muitas vezes, esquecemos de analisar. Então, olhamos o quê? O problema do aluno não aprender é porque ele é pobre! (VIEIRA, 2018, s/p).

A escola não pode ser vista como espaço-tempo de salvação, de resolução das problemáticas sociais, assim como o currículo não dá conta de contemplar todas as questões que se apresentam em contextos sociais mais amplos e complexos. Porém, apesar dos desafios, a escola pode deixar uma contribuição importante para a vida das pessoas que vivenciam a pobreza e a extrema pobreza (VIEIRA, 2018).

Assim, o professor Alexandro chama a atenção para a produção dos movimentos que a escola possibilita, de modo a viabilizar que as pessoas encontrem saídas e estabeleçam outras relações com a vida. No caso dos alunos empobrecidos, afirma

que, por meio do currículo, é possível ampliar a consciência da condição em que vivem, compreendendo as dimensões dessa sociedade desigual, excludente e que tem lhes privado da plenitude dos seus direitos. Nesse sentido, provoca a reflexão sobre as seguintes questões:

> Ao pensar no impacto que a educação tem na vida de algumas pessoas, a gente não pode atribuir somente à escola essa tarefa. Mas, enquanto educadores, precisamos pensar assim: qual é a minha contribuição? O que eu posso fazer? O que me compete? Será que o acesso ao conhecimento é uma saída? É uma possibilidade para ele [o aluno] dar uma virada na vida? Para ele acreditar que é possível buscar outros caminhos? A escola tem um compromisso social? A escola pode colaborar? Eu não quero trabalhar a ideia da escola como salvadora da pátria, mas pensar na ideia de, será que nós não podemos nos sentir um pouco mais responsáveis por esse estudante que tem uma condição de vida complexa e que pode, no conhecimento sim, buscar outras saídas, outros modos de existência, outros modos de compreender, outros modos de entender aquela condição do sujeito? Para além de castigar, de achar que ele é responsável pelo contexto em que vive, é preciso entender que vivemos em uma sociedade desigual e que, nessa sociedade, precisamos criar linhas de fuga (NARRATIVA PROFESSOR ALEXANDRO BRAGA).

Diante de tantas questões geradas pela relação complexa entre currículo e pobreza, o professor Alexandro Braga Vieira recorre a Boaventura de Souza Santos (2008) para falar que a nossa vida tem sido permeada de respostas fracas para perguntas fortes, destacando que têm prevalecido respostas fracas para o fenômeno da pobreza. Assim, justifica-se a trajetória de percalços do aluno empobrecido na escola pela composição familiar desse sujeito, pelo local em que mora, pelas condições materiais de que dispõe.

> As perguntas fortes dirigem-se não só às nossas opções de vida individual e colectiva, mas sobretudo às fundações que criam o horizonte de possibilidades entre as quais é possível escolher. São, portanto, questões que provocam um tipo particular de perplexidade. As respostas fracas são aquelas que procuram responder sem pôr em causa o horizonte de possibilidades, imaginando nele virtualidades para esgotar o campo das perguntas e das respostas possíveis ou legítimas. Mas precisamente porque o questionamento dessa virtualidade está na raiz das perguntas fortes, as respostas fracas não atenuam a perplexidade que estas suscitam, podendo, pelo contrário, aumentá-la (SANTOS, 2008, p. 13-14).

Ao propor a reflexão sobre as perguntas fortes de modo que se buscasse o horizonte das possibilidades e complexidades geradas por elas, foi possível a aproximação de com uma concepção que superasse o campo das respostas fracas, na medida em que se busca uma educação de qualidade, crítica, problematizadora e reflexiva. Desse modo, mesmo apresentando lacunas, limites e dificuldades no desenvolvimento do trabalho educativo, os professores demonstraram entendimento

sobre a importância da função social da escola ao destacar a sua contribuição por meio dos processos curriculares:

> Trazer a reflexão sobre a pobreza na educação básica não é tarefa das mais fáceis, mas necessária [...] Apresenta-se complexo incorporar esse tema ao currículo, mas não poderá ser entrave para que o enfrentamento seja feito por todos os atores do ambiente escolar (TÉCNICO PEDAGÓGICO / SEME).

> Não centralizar a responsabilidade na escola, como se só ela pudesse resolver problemas produzidos em contextos sociais, é oferecer condições adequadas para que a escola possa contribuir [...] A escola pode ser um agente de transformação desse cenário, voltando os olhares para a realidade do aluno, fomentando essa mudança em cada um de seus educandos, com práticas educativas que possibilitem uma reflexão acerca da própria condição social e das possibilidades de transformação a partir de si próprio (PROFESSORA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

> [...] a educação não é a solução para a superação da pobreza, mas é o caminho para o debate e a mudança de pensamento [...] Discutir a desigualdade social, é uma temática necessária para a tomada de novos rumos (PROFESSORA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Concordamos que a escola não será a redentora de todos os males provocados pela pobreza, afinal, trata-se de uma problemática social que está além de seus muros. Todavia, ela recebe, todos os dias, parte da sociedade que está em formação e, apesar de não ser capaz de modificar diretamente a condição social dessas pessoas, pode contribuir para a reflexão crítica acerca de suas vidas, ou seja, para a compreensão real sobre as formas de exclusão, o preconceito e a privação vivenciadas por essas pessoas. Conforme afirma Freire (1996, p. 112).

> O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta.

Nessa perspectiva, a reflexão proposta aos profissionais da educação foi importante para fomentar o reconhecimento do papel que professores e pedagogos desempenham na inserção do debate sobre a pobreza, nas escolas e nos currículos:

> É preciso a desmistificação de toda a equipe docente e discente, rompendo com as concepções moralizantes de pobreza. A pobreza precisa ser vista como fruto de relações históricas sociais injustas […]. A escola precisa incluir, no seu currículo, ações que deem significado a vivência de todos os alunos, encorajando-os e munindo-os de informações positivas para

> desmitificar os conceitos de pobreza que chegam à escola (VICE-DIRETORA DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL).
>
> Portanto, é fundamental que todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem tenham consciência de que podem ser agentes de transformação de muitas realidades, dentro e fora da escola, cabendo ao pedagogo/professor ser a ponte nesse processo (PROFESSORA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Dentre as possibilidades apontadas pelos cursistas para a articulação da temática da pobreza com o currículo, pensando essa possibilidade a partir do campo pessoal de atuação, foi destacada a importância de se inserir esse debate no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Por ser um instrumento legítimo de construção do currículo por toda a comunidade, a partir da realidade local da escola, o PPP apresenta potencialidades para aproximar o currículo prescrito com as necessidades advindas das experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

De acordo com Soares e Souza (2013, p. 269), "[...] o PPP assume o papel de ser o caminho para que a escola possa criar, coletivamente, estratégias para intervir na realidade e trabalhar de forma coletiva com a população em situação de pobreza". Os profissionais da educação indicam tal aproximação:

> A organização curricular na escola, construída a partir do Projeto Político Pedagógico, deverá ser pautada nas relações que se possam estabelecer no entorno do ato educativo, na vida cotidiana da escola, nas vivências e nas angústias dos alunos, das famílias, enfim, de toda a comunidade escolar, ou seja, não pode ser um processo estático e acabado, mas sim dinâmico, contínuo, revisitado e revisto (TÉCNICO PEDAGÓGICO - SEME).
>
> A escola não deve ignorar o tema 'Pobreza' em seu PPP [...] Para que isso ocorra, faz-se necessário um estudo, pesquisa com levantamento de dados da comunidade onde está inserida a escola. Promover rodas de conversa com as famílias e a comunidade em geral para diagnosticar as situações de pobreza ou de extrema pobreza (VICE-DIRETORA DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Para que esse documento orientador do currículo das instituições escolares alcance o seu objetivo, é muito importante que seja construído de forma coletiva, considerando as subjetividades envolvidas no processo educacional. Ainda que o PPP não aborde de forma direta a questão da pobreza e da extrema pobreza, há casos em que é abordada a possibilidade dessa discussão no currículo:

> No nosso Projeto Político Pedagógico não tem o tema pobreza explicitamente colocado, mas têm os "temas geradores" com os quais a temática pode ser articulada. Um exemplo de como podemos trabalhar o tema pobreza articulado ao currículo, e com enfoque na minha área de atuação, que é com as crianças de 6 anos, na alfabetização, é o tema água.

> O tema água está prescrito nos Direitos de aprendizagem das crianças (documento orientador da prefeitura de Cariacica), dentro do currículo, do PPP da escola. Dentro do tema, podemos estudar sobre questões econômicas, sociais, ambientais, culturais, relacionar também a questões de saúde, de cuidado com o corpo, todos esses aspectos podem ser articulados com o tema pobreza (PROFESSORA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Destaca-se, também, o papel do pedagogo no processo de planejamento como uma possibilidade de inserção e ampliação do debate sobre essa questão social e suas implicações nos processos educativos, superando o aspecto tradicional do currículo. Brito, Arruda e Contreras (2015), ao analisar o processo de aprendizagem em condições de pobreza e as possibilidades de ação da escola, destacam o papel do pedagogo como principal articulador, por meio de um olhar direcionado a essa problemática. Esse olhar direcionado foi identificado na narrativa da pedagoga a seguir:

> O pedagógico tem papel importante no processo de aplicação desse currículo, nos planejamentos onde os professores poderão ser instigados a não tratar o currículo só como mera listagem de conteúdo, mas levar em consideração o aluno e a comunidade escolar que precisam ser sujeitos desse currículo que é vivo (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS).

Os cursistas foram estimulados a pensar a articulação entre a temática da pobreza e o currículo a partir de suas áreas de atuação, pensando nos limites e nas possibilidades de realizar esse movimento no dia a dia dos contextos educativos, e com a proposta de proporcionar aos alunos o saber histórico e crítico sobre essa condição social, ampliando também, para si, esse conhecimento. A proposta era de que pensassem possíveis caminhos para a inclusão do debate sobre a pobreza nas diferentes disciplinas:

> Acreditamos que a proposta didática para inserção da temática da pobreza no currículo escolar da Escola pode ser através de: produção de textos que abordem os temas 'pobreza e desigualdade social', principalmente nas disciplinas de produção interativa e língua portuguesa; na disciplina de matemática, promoção do estudo de dados/índices disponibilizados pelo IBGE e discussão do conceito de valor durante o ensino do Sistema Monetário; em ciências, contemplar discussões sobre alimentação saudável, higiene do corpo e do entorno e reciclagem; em história, voltar no passado e fazer um paralelo entre os diferentes tipos de organização social (feudalismo/capitalismo); no contexto da disciplina de geografia, destacar as localidades mais pobres, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que vivem nessas regiões; valorização das produções artísticas dos alunos; elaboração e implementação de projetos, em parceria com a assistência social, que versem sobre a relação entre educação e trabalho, saúde, reciclagem; estudo de imagens que retratem a pobreza, pesquisa de campo, roda de conversa; estudo dos temas ética e cidadania e dos

> pensadores/filósofos. Também é possível que o assunto seja trabalhado de maneira interdisciplinar, como tema transversal (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Uma professora menciona a importância da contextualização histórica para uma maior compreensão sobre as questões sociais, afirmando que: “[...] é nesse sentido que eu problematizo dentro da minha área de atuação, buscando pensar como essa sociedade foi constituída, em que muitos não têm nada e poucos têm tudo” (PROFESSORA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL). Outro professor, destacando as disciplinas de história e geografia, menciona a possibilidade de articular a pobreza com os seguintes conteúdos: “[...] as dimensões da riqueza e da pobreza no mundo; Pobreza extrema ou absoluta; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); Vulnerabilidade; Plano de combate à fome” (PROFESSOR DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Ao problematizar as possibilidades da discussão sobre a pobreza a partir do livro didático de história, bem como das diretrizes curriculares do município de Cariacica, um professor de história denuncia a forma superficial como é abordada a questão da pobreza nos conteúdos pertinentes à disciplina com a qual trabalha, do ponto de vista do currículo prescrito.

> Ao analisar o livro didático, enfocando como é abordada a questão da pobreza, vemos que aparece de forma superficial na disciplina história, sendo [observada] nos reflexos da Revolução Industrial ou no Período Pré-revolucionário da Revolução Russa de 1917; as vezes contextualizando as causas da geração do fenômeno da pobreza nesses acontecimentos (PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Além disso, o mesmo professor aponta a discussão étnico-racial como possibilidade de aprofundamento do debate sobre a desigualdade social, destacando a obrigatoriedade dessa discussão instituída pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que implementam o estudo da História Afro-Brasileira e Indígena, mas que se restringem à superficialidade ao não problematizarem a pobreza e a desigualdade social, tão presentes contextos de vida desses sujeitos.

> Entende-se, então, que tanto os materiais didáticos quanto a Proposta Curricular da Disciplina História, elaborada por Docentes da Secretaria Municipal de Educação, ao enfocar mais uma questão ideológica da marginalização de um segmento da sociedade majoritário (afro-descendentes) pelo viés do preconceito, escapa a oportunidade de discutir as razões históricas da exclusão social deste contingente por conta da falta de sua inserção no âmbito dos Direitos Sociais a serem conquistados. Assim sendo, trabalhar as razões históricas do passado, conectando a

> situação presente é uma forma de garantir, segundo Sacristán, uma oportunidade de conhecer, pela História, a construção da situação de Pobreza, a relação desta com a sociedade e como se perpetua, para enfim compreender como o educando em situação de pobreza pode transformar a sua realidade (PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Vale destacar que a temática não tem sido privilegiada nas políticas curriculares e de formação das secretarias de educação, sendo o curso proposto resultado da ação pioneira estabelecida pela Iniciativa Epds no ES, que vem disseminando essa discussão sobre a relação entre pobreza e educação. Destarte, para que essa ação se consolide de modo mais abrangente, é fundamental que seja assumida a perspectiva desse debate pelas instâncias governamentais, reconhecendo a importância e a necessidade da discussão sobre essa problemática, de modo a buscar a redução dos seus impactos na educação.

Na área de geografia, uma professora contribui para pensarmos as potencialidades do debate sobre a pobreza no currículo da disciplina, exemplificadas no relato que segue:

> [...] o debate sobre a pobreza está presente em vários momentos nas discussões propostas pelos conteúdos desta disciplina […], como por exemplo: no espaço-tempo mundial, palco de crescentes conflitos de interesses e vantagens entre os países desenvolvidos e os países subdesenvolvidos, discutimos a pobreza, ocasionada pela economia capitalista, que dá privilégios aos ricos e explora os pobres […]. Nesse sentido, a Geografia introduz ferramentas para que o estudante trabalhe para transformar a sua vida, combatendo a pobreza e as injustiças sociais […]. Como podemos observar, o debate sobre a pobreza está presente em vários momentos na Geografia, onde abordamos as diferenças nas paisagens, os contrastes entre os lugares, o acesso a benefícios sociais, as características socioeconômicas, as diferenças regionais e a exploração do homem sobre o homem. Sendo o objetivo principal o de produzir um sujeito capaz de agir e transformar a sua realidade (PROFESSORA DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

No âmbito da matemática, cujo viés técnico, operacional e com pouca abertura para uma compreensão qualitativa sobre suas questões tem sido destacado muitas vezes, o professor de contribui para pensarmos os seus conteúdos a partir de aspectos socioculturais, conforme se observa no excerto do relato a seguir:

> Uma das possibilidades de articular a matemática ao debate sobre pobreza é trabalhar com o aluno situações que envolvam resoluções de problemas do dia a dia, através da modelagem matemática, cabendo ao professor preparar e levar questões do cotidiano (e do meio em que o aluno e a escola estão inseridos) para dentro da sala de aula. Uma outra possibilidade seria trabalhar a etnomatemática que, segundo D'Ambrosio (1992), seria um programa de pesquisa sobre história e filosofia da matemática, com importantes reflexos na educação. Ela relaciona o desenvolvimento da

> disciplina como contexto sociocultural em que tal desenvolvimento se deu, abordando também as relações íntimas entre cognição e cultura. Para finalizar, precisamos trabalhar a matemática não somente de uma maneira técnica e fragmentada, mas de forma que seja percebido também o seu papel social e como ela contribui (e pode contribuir) nas diversas áreas de formação, tanto pessoal quanto coletiva. A matemática, como todas as outras áreas, têm seu papel e importância no contexto do desenvolvimento cognitivo e social (PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Com base nas propostas concebidas ao longo do curso, nos diálogos ocorridos nos encontros e nas atividades realizadas pelos cursistas, observamos a ampliação do entendimento da necessidade de se pensar a pobreza em contextos escolares, relacionando-a aos conhecimentos sistematizados, aos conteúdos curriculares, a fim de problematizá-los como dominantes, em detrimento de outros saberes não valorados pela escola e pela sociedade. Para Arroyo (2013b), temos a obrigação de saber e não reproduzir a "[...] história da pobreza, do sofrimento, da fome e não somente das suas vítimas, mas do conjunto de atores que reproduzem essas relações sociais e políticas" (ARROYO, 2013b, p. 117).

Defendemos que uma das formas de contribuição da escola aos coletivos empobrecidos, além daquelas já apontadas, é, justamente, ampliar as possibilidades do direito ao acesso a todo esse conhecimento e herança cultural, resultado do desenvolvimento da constituição humana, da nossa sociedade. Dessa forma,

> Os currículos devem ser universais, não particulares, devem ser abertos ao diálogo desta rica diversidade. Essa pode ser uma das contribuições dos coletivos populares empobrecidos ao chegar às escolas: enriquecer os currículos para que deem conta de uma verdadeira e plena universalidade, para que incorporem todo o conhecimento e toda a herança cultural à qual todos nós, os seres humanos, temos direito (ARROYO, 2013b, p. 125).

Acreditamos que profissionais da educação, com uma compreensão ampliada da realidade, podem participar da disputa acirrada que se coloca no currículo, ressignificando os conteúdos que nele estão postos. Inclusive, pudemos observar, nas narrativas dos cursistas, experiências de articulações do currículo prescrito com a discussão histórico-social da pobreza, por meio da criação de novas formas de trabalho no campo educacional que vão ao encontro de uma educação de qualidade para os diversos sujeitos que adentram as escolas.

Nesse sentido, é fundamental que os professores abordem o currículo conforme as especificidades de cada realidade, inclusive da realidade acerca da condição social

dos sujeitos que compõem as escolas públicas. É imprescindível que a escola viabilize a discussão sobre a temática da pobreza e da desigualdade social como resultados dos processos históricos, no sentido de problematizá-los, questioná-los criticamente. Sobre o papel da educação na discussão dessa temática, Arroyo (2017, p. 151, 155-156) afirma que:

> [...] é preciso colocar a pobreza no centro dos currículos de formação dos profissionais e como núcleo estruturante dos conhecimentos. As crianças, os adolescentes e até os jovens-adultos pobres têm o direito a uma compreensão aprofundada da pobreza, de sua produção social, cultural, econômica, política. Aos docentes não basta entender que a experiência da pobreza condiciona os processos de aprender, de letramento, mas compreender algo mais radical à função docente-educadora: como a pobreza rouba a humanidade de milhões de crianças, adolescentes, jovens, adultos que vão às escolas e quais artes pedagógicas podem ser utilizadas a fim de recuperar essa humanidade.

4.4 DIÁLOGOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A POBREZA

Para pensar as possibilidades da prática pedagógica na perspectiva do diálogo com a questão da pobreza, recorremos ao quinto encontro do Curso de Extensão que teve como palestrante a professora Renata Duarte Simões com a temática “Escola: espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza”, provocando a reflexão sobre a escola como espaço de reprodução e/ou enfrentamento da pobreza.

Ao refletir sobre a prática pedagógica, Franco (2012) afirma que estão diretamente relacionadas a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Nesse sentido, define as práticas pedagógicas como

> [...] as que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição (FRANCO, 2012, p. 173).

Ao propormos a reflexão sobre as possibilidades da prática pedagógica no diálogo com a pobreza, buscamos estabelecer um diálogo com o método pedagógico proposto por Saviani (2013) em que o ponto de partida e o ponto de chegada da ação educativa têm como foco a prática social que, durante o processo, passa por etapas importantes para a sua compreensão e possível superação. Nesse sentido, a

problematização, a instrumentalização e a catarse são aspectos fundamentais para uma nova concepção e atuação sobre a prática social que considere as várias questões que a envolvem.

Ao iniciar o encontro, a professora Renata Duarte Simões apresenta o vídeo “Ciço”, que se refere a uma entrevista feita pelo professor Carlos Rodrigues Brandão com Antônio Cícero de Souza, um lavrador do Sul de Minas Gerais. Ao ser questionado sobre o que é educação, Ciço reflete que essa palavra, em seu contexto, não possui o sentido comum dado a ela, pois as possibilidades de ascensão social para a educação acessível ao seu povo – o povo campesino – são bem menores, uma vez que lhes é ofertado apenas o básico.

Portanto, a educação na realidade da região rural tem a ver com a enxada e com o trabalho. Ciço problematiza que a educação formal ofertada ao seu povo é uma educação que não é a deles, pois não considera as suas especificidades e, portanto, não alcança o mesmo sentido, afirmando que essa educação ajuda, mas não resolve o problema da desigualdade social, da pobreza, do analfabetismo. Em sua realidade, valoriza-se o conhecimento adquirido nas experiências, o saber do “roceiro”.

Com base no vídeo, a professora problematiza que existem modos diferentes de se pensar a educação e de se educar. No caso do Ciço, mesmo diante do pouco estudo, ele apresenta um conhecimento crítico muito grande, mas que, ainda assim, é desprezado pela sociedade e pela escola, pois não representa o ensino formal, sistematizado e conteudista. Afirma que esse posicionamento tem sido reproduzido na escola por muitos de nós, professores, por não termos consciência dessa problemática ou por estarmos cansados, fragilizados pela rotina do dia a dia, o que tem levado à desvalorização dos saberes discentes.

Feitos os apontamentos iniciais sobre o vídeo, a professora convida à reflexão sobre a utilidade dos conteúdos ensinados pela escola para a vida dos alunos, levantando as seguintes questões: como que os nossos alunos estão saindo da escola? Preparados? Alfabetizados? Conseguem interpretar não só os textos, mas a sociedade, a vida? Fazem uma leitura de mundo crítica e consciente? Eles têm consciência da sua situação na sociedade?

Identificamos, na fala da professora Renata Duarte Simões, o primeiro momento do método pedagógico proposto por Saviani (2013), que se refere ao ponto de partida da prática pedagógica, ou seja, a prática social dos alunos. Nesse momento, deve ser considerada a realidade social dos educandos, as experiências com que chegam à escola, a aprendizagem e as especificidades inerentes a cada sujeito.

Vale ressaltar que, apesar da sua importância, o ensino não deve se limitar a essa prática social dos alunos, pois, como apresentado no tópico anterior, esses conhecimentos referem-se ao pragmatismo da vida cotidiana, àqueles vinculados à esfera da objetivação “em-si”, sendo que a especificidade do ensino na escola é a abordagem dos conhecimentos “para-si”. Conforme Marsiglia (2011, p. 24), ao trabalhar esse método na organização da prática pedagógica, “[...] é importante destacar que o saber das crianças, baseado em suas experiências do cotidiano, pode contribuir para a estruturação do início da ação pedagógica, mas não é condição para ela”.

Portanto, entendemos que os conhecimentos e as experiências advindos da prática social que os sujeitos vivenciam diariamente constituem-se como ponto de partida importante para a apropriação dos conhecimentos que fazem parte da organização escolar, aqueles conhecimentos referentes à objetivação “para-si”, destacando a valorização desse processo.

Nesse sentido, Simões aborda a importância da reflexão acerca da prática social dos sujeitos em situação de pobreza no Brasil, as vivências desses sujeitos e seu lugar nas escolas, os olhares que têm sido construídos sobre eles, os lugares que eles têm ocupado nas políticas educacionais. Além disso, interroga se o currículo com o qual temos trabalhado aborda as condições de vida desses alunos, considerando as diferentes especificidades.

Sobre essas especificidades que envolvem os sujeitos empobrecidos que adentram as escolas, a professora exemplifica alertando sobre a fome, que é um aspecto muito sério e que, por isso, não pode ser negligenciado. Muitas crianças têm na escola a sua principal fonte de alimentação, quando não a única e, portanto, a fome passa a ser um estado presente em grande parte das instituições de ensino. Renata Duarte Simões destaca o caráter cruel da fome, que promove reações fisiológicas

diretas no corpo das crianças e dos adolescentes, comprometendo o estado físico e cognitivo dos alunos, implicando diretamente na disposição para aprender e interagir.

Uma cursista contribui para a discussão ao relatar que segunda-feira é o dia em que há maior consumo de merenda escolar, ou seja, após um período de afastamento mais longo da escola, o final de semana em casa, em que a família não consegue proporcionar uma alimentação adequada. Essa situação também pode ser observada no relato de outra professora:

> Vale ressaltar que nas segundas-feiras as profissionais da cozinha observam que é o dia que os estudantes mais comem. Este é o dia onde muitas vezes escutamos: - Tia, o que é hoje de merenda? Esta pergunta também não é discutida nas reuniões de trabalho (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Por isso, políticas públicas como o PBF são de grande importância, pois mesmo diante das críticas empreendidas, contribui, em grande medida, para que famílias empobrecidas consigam suprir algumas necessidades básicas, uma vez que a fome e a saúde física são emergenciais e, portanto, requerem que sejam assumidas ações urgentes. Como citou a professora, “[...] a fome não espera e dói!”, dói fisicamente e psicologicamente, pois é extremamente degradante.

Diante das situações emergenciais apontadas, a professora problematiza o trabalho docente e como pensamos a condição de pobreza na escola, questionando: estamos suficientemente atentos aos alunos empobrecidos para entender a condição de vida desses sujeitos fora da escola? Pensamos práticas pedagógicas que atendam às especificidades desses alunos?.

De modo a apresentar a complexidade das questões que propõe, a professora Renata Duarte Simões destaca duas visões que predominam nas práticas pedagógicas e que fogem dessa perspectiva que tem como ponto de partida a prática social dos alunos. Na visão homogeneizadora, crianças e jovens têm características, valores, desejos, necessidades e condições de vida iguais e, portanto, tornam-se homogêneos. Nessa perspectiva, todos os alunos são iguais e vistos pela escola da mesma maneira, o aprendizado precisa ocorrer na mesma velocidade e as notas devem ser alcançadas ao mesmo tempo.

A outra visão abordada refere-se às práticas estigmatizadoras, em que são consideradas naturais determinadas concepções sobre as crianças e os jovens. Nesse contexto, os alunos que não se encaixam no padrão instituído são estigmatizados como indisciplinados.

A docente aborda os principais olhares que têm sido direcionados às crianças que vivem em situação de pobreza, destacando o olhar assistencialista, o olhar moralista e o olhar punitivo. Ao abordar o olhar assistencialista, ela aponta que as crianças são vistas com “coitadinhas”, “carentes”, desprovidas de bens não só materiais, mas também morais, afetivos e culturais.

Predomina o pensamento de que essas crianças “carentes” precisam ser cuidadas, amadas, educadas intelectual e moralmente, já que advêm de famílias pobres desestruturadas e incapazes de formá-las para a vida em sociedade. Nesse sentido, a professora problematiza: será que as famílias pobres não têm educação? Ou será que é uma educação diferente da educação das famílias de classe média e alta? Da educação desejada socialmente? São destituídas de cultura? Ou possuem outra cultura que também precisa ser valorizada? Temos valorizado a bagagem cultural dos nossos alunos? Fazemos a relação entre os saberes formais e os saberes dos estudantes?

Dentro dessa abordagem, destaca-se a visão autoritária e negativa com que são afirmados os comportamentos considerados adequados na escola, que devem ser seguidos por todos os alunos independente de como se constituam e de quem sejam. De resto, tudo mais que se desvie desse comportamento padrão é visto como indisciplina, fazendo alusão ao comportamento do indisciplinado, termo amplamente utilizado na escola para designar os alunos que não se adaptam às normas, às regras, estigmatizando esses sujeitos.

No ponto de vista do olhar punitivo, os alunos são taxados como violentos, baderneiros e, muitas vezes, até como criminosos, e a solução passa a ser a correção pela punição, incluindo a punição penal, por meio de órgãos como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e a Fundação do Bem-Estar do Menor (Funabem). A repercussão dada à indisciplina no meio educacional tornou-se uma problemática, pois o aluno “indisciplinado”, comumente mencionado de maneira

pejorativa nos conselhos de classe, é aquele aluno que não se adapta à estrutura, ao padrão, à exigência, estabelecidos pela escola.

Ao criar uma série de padrões e exigências, a escola passa a desconsiderar etapas importantes para o desenvolvimento motor das crianças, exigindo que permaneçam sentadas por horas, imóveis, e sejam impedidas de andar, correr, saltar etc. Além disso, historicamente, a escola vem punindo os alunos “indisciplinados” com castigos corporais, como: ajoelhar no milho, apanhar com palmatória, o cantinho de exposição física na sala de aula, entre outros pelos quais devem passar aqueles cujos corpos não foram “docilizados” (SIMÕES, 2018).

De modo a evitar a indisciplina, é cobrado do professor que tenha “domínio de turma”, ou seja, a capacidade de manter os alunos enfileirados, sentados, imóveis e calados, garantido que todos os corpos estejam uniformes, docilmente disciplinados.

A professora destaca a importância e a necessidade de pensarmos práticas pedagógicas que tenham como objetivo a resistência a processos homogeneizadores, que desconsideram as diferenças dos alunos que compõem as salas de aula. E, nesse sentido, pensarmos uma escola diferente, que faça a escuta desses alunos e que os compreenda a partir da multiplicidade de expectativas, de demandas, de constituições físicas, históricas e sociais. Para ilustrar a sua fala, apresenta a imagem a seguir, apontando que, na maioria das vezes, a escola não consegue dialogar com as realidades vividas por crianças e jovens, descartando a possibilidade de pensar processos de ensino-aprendizagem que elaborem significados para os alunos:

Figura 05 - Os diferentes contextos de vida dos alunos que estão na escola.

Fonte: Catálogo Módulo 4 EPDS.

A figura mostra que as crianças vivenciam contextos extraescolares diferentes e que as relações que estabelecem com o mundo e com os sujeitos que as rodeiam também são diversas, evidenciando que o convívio com a família, com os amigos, com a sociedade não obedece a padrões preestabelecidos, ou seja, a alguns sujeitos são dadas muitas oportunidades e a outros nem tantas ou quase nenhuma para se constituírem como um sujeito consciente.

A professora recorre a Dayrell (2003) para afirmar que temos sujeitos diversos na escola e, portanto, o nosso modo de lidar com os saberes e com os processos de ensino e aprendizagem requisitam que essa complexidade seja considerada na elaboração dos currículos, dos PPP, dos planos de ensino, dos planos de aula, na organização das políticas e da escola. Assim, respaldada no referencial teórico, destaca que é preciso falar de infâncias e juventudes no plural, para não sejam esquecidas as diferenças e as desigualdades que perpassam as condições de vida dos alunos (DAYRELL, 2003; SARMENTO, 2003; ABRAMO, 2005). Segundo Dayrell (2003, p. 11), as condições de vida são múltiplas e possuem impactos diretos nos processos vividos dentro da escola:

> Infância e a juventude constituem-se um grupo social diverso, no qual estão presentes diversas condições tais como a classe, a etnia, o gênero, entre outras, o que implica compreendê-los nas suas diferenças e apreendê-los como indivíduos que têm uma história, que vivenciam diferentes experiências, que são de diferentes origens sociais, com desejos e comportamentos diversos.

Evidencia-se a concepção da qual compartilhamos, de que as crianças e os jovens são atores sociais, sujeitos de direitos que devem ser respeitados e protegidos. Assim, opomo-nos a concepções que veem os sujeitos como simples objetos, passivos de uma socialização orientada por instituições ou por agentes sociais. Todas essas questões compõem a prática social inicial dos alunos, ou seja, o ponto de partida de suas vivências que, quando consideradas, contribuem para uma prática pedagógica capaz de interrogar e criticar as práticas sociais instituídas pelo sistema vigente. Para Marsiglia (2011, p. 24-25),

> Trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidas.

Nesse sentido, a pobreza, a desigualdade social, a miséria, a fome, entre tantas outras problemáticas sociais que perpassam a prática social dos sujeitos que chegam às escolas, podem ser questionadas por meio de uma prática pedagógica que discuta os conhecimentos instituídos nos currículos, ampliando as possibilidades de compreendê-los em sua essência. Esse se trata de outro momento que integra o método pedagógico proposto por Saviani (2013): a problematização.

Vale ressaltar que os movimentos sociais também têm contribuído no sentido de provocar a problematização sobre diversas questões que na escola são vistas a partir do discurso já estabelecido pela cultura dominante, branca e elitista, acerca de negros, índios, quilombolas, mulheres, empobrecidos e tantas outras minorias.

Ao abordar o processo de apropriação do conhecimento pelos diversos alunos que compõem as escolas, a professora afirma que não podemos pensar em um nivelamento por baixo, destacando a complexidade dessa via dupla em que ocorrem os processos de ensino, pois, ao mesmo tempo em que precisamos respeitar o aluno como sujeito de direitos – de direito ao conhecimento de seu povo, de sua comunidade, de valorização dos saberes que o constituem –, é necessário ampliar o horizonte para que a ele seja possibilitado criar novas expectativas e desejos, fomentando a compreensão de que, além da enxada e do trabalho – no caso do Ciço, é possível alcançar outros espaços.

Ampliar possibilidades por meio do pensamento crítico e reflexivo nos aproxima de outro momento pedagógico apontado por Saviani (2013), momento em que ocorrem os processos de *instrumentalização* dos sujeitos para atuarem frente as problemáticas da prática social. Essa atuação é possível por meio “[...] de posse dos instrumentos culturais que lhes permitam compreender o fenômeno em questão de forma mais complexa e sintética, [de modo a] dar novas respostas aos problemas colocados” (MARSIGLIA, 2011, p. 25).

Outro momento muito importante e considerado como culminância do processo educativo refere-se à catarse, na qual o fenômeno em estudo passa a ser compreendido em sua totalidade, de forma cada vez mais profunda e complexa. Nesse momento, há a transformação da concepção da realidade e a efetivação da

aprendizagem, ocorrendo a síntese de toda a problemática apresentada inicialmente.

> [...] a catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Essa mudança, sendo parte de um processo, é caracterizada pela diferença qualitativa entre o antes e o depois da catarse. Sendo assim, o momento catártico modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento (DUARTE, 2010 apud MARSIGLIA, 2011, p. 26).

Quando a compreensão sobre o fenômeno em estudo se amplia e se aprofunda, alcança-se o ponto de chegada da prática educativa que, conforme Saviani (2013) propõe, é a prática social modificada, pois, agora, os mesmos problemas identificados no início do processo podem ser contemplados em sua totalidade, por meio de um conhecimento crítico e transformador do pensamento acerca das problemáticas enfrentadas. Esse conhecimento crítico e transformador possibilita que a condição de pobreza, que perpassa a prática social da maioria dos alunos das escolas públicas, seja compreendida e enfrentada em um processo de superação das concepções hegemônicas predominantes, propagadas pelo sistema capitalista e neoliberal.

A professora afirma que quando a prática pedagógica promove uma ampla compreensão pelos alunos acerca da realidade social, assume-se a responsabilidade com a formação humana dos sujeitos, com a formação de um cidadão consciente dos seus direitos e dos seus deveres, ação que está para além do aprendizado de cálculos e de demais conteúdos. Objetiva-se a formação de um sujeito que fará a reivindicação dos seus direitos porque ele passou a ter consciência desses direitos. Assumindo tal intenção formativa, os professores contribuem para ampliar as possibilidades de conhecimento dos alunos para além do pragmatismo inicial que os diversos conteúdos apresentam.

Consideramos a relevância do método apresentado por Saviani (2013) para orientar práticas pedagógicas voltadas à superação das visões predominantes da sociedade, alcançando a totalidade dessa questão social que é permeada por todo um contexto histórico de exclusão e negação de direitos. Todavia, para que seja desenvolvido, é fundamental que os sujeitos que farão o direcionamento da prática pedagógica

também passem por essa compreensão acerca da problemática da pobreza. Diante disso, não podemos deixar de pontuar os limites e as dificuldades impostas a esses sujeitos professores no desenvolvimento de suas atividades docentes.

Esses desafios podem ser observados na narrativa de uma professora e pedagoga de um Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei), quando apresenta as condições no interior das escolas, que afetam as práticas pedagógicas já instituídas e tornam-se grandes obstáculos para que novas propostas pedagógicas sejam pensadas:

> Nós, professores, estamos tendo que trabalhar tudo isso em um tempo curtíssimo. O próprio sistema não permite. Você tem uma grade para cumprir em um determinado tempo e, muitas vezes, dentro desse currículo você não tem esse espaço para discutir assuntos como a pobreza. Concordo, nós temos que fazer tudo o que você disse, mas a escola só vai dar conta de fazer tudo isso quando o sistema mudar. Então, enquanto o sistema educacional, enquanto a escola estiver sendo pensada nessa estrutura, nós só vamos estudar conteúdos fechados e não vamos conseguir, aqui dentro desse espaço, realizar mudanças, porque é uma questão estrutural. É uma questão sistemática que está muito longe de nós (NARRATIVA DE PROFESSORA E PEDAGOGA DURANTE O ENCONTRO).

Para a referida cursista, não é possível alcançar a transformação das práticas pedagógicas, uma vez que o sistema tem enrijecido os processos escolares, tomando todo o tempo dos professores com conteúdos e ações a serem desenvolvidas e não viabilizando debates coletivos. Cita, posteriormente, que os professores não têm sido convidados para participarem das decisões acerca de projetos e programas implementados no município, como a BNCC e o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes), o que dificulta ainda mais os processos de inovação na escola.

Contrapondo-se a esse pensamento, outro professor faz a defesa de que, apesar das limitações impostas, os professores fazem parte desse sistema e podem fazer a diferença por meio da atuação em diversos espaços de debates e decisões.

> Eu vejo o seguinte: nós fazemos parte dessa engrenagem. Nós fazemos parte desse sistema […], a gente pode mudar esse sistema porque fazemos parte dele […]. E como podemos discutir esse sistema? Nós temos um Conselho Municipal de Educação, nós temos Conferências Municipais, Conferências Estaduais, Conselho Estadual de Educação, Conselho de Escola, espaços para poder discutir a questão de como o sistema funciona. Existem sim [...] esses espaços aos quais eu me referi e é onde nós podemos interferir para mudar. O que falta, às vezes, que podemos perceber, é tempo. Trabalhamos em dois e, às vezes, três turnos. Mas

> precisamos participar. Vamos participar dos conselhos, das conferências, porque isso é importante, importantíssimo […]. O problema é que a gente faz parte do sistema e às vezes a gente não se vê parte dele. Têm todas essas questões que eu citei do tempo que nos impede […], mas precisamos, pelo menos, tentar fazer alguma coisa para que esse sistema mude, melhore (NARRATIVA DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DURANTE O ENCONTRO).

De fato, essa questão está colocada na realidade educacional e muitos professores se deparam com ela sem saber como agir, como desenvolver uma proposta de educação que fuja do padrão instituído. Essa tensão está colocada e requer reflexão, pois, ainda que o sistema, diariamente, apresente limitações a esse processo ao instituir as padronizações a serem seguidas, observa-se a vontade dos professores de desenvolverem novas propostas e práticas pedagógicas na escola.

Na contracorrente, os argumentos apresentados pelo professor nos mostram algumas saídas, alguns caminhos possíveis, em que as dificuldades são inegáveis, mas as mudanças são possíveis se os profissionais da educação assumirem as instâncias que têm sido criadas para o diálogo, para a construção coletiva, espaços de decisões políticas que atingem a escola.

As provocações realizadas pelo professor cursista, sobre o papel de cada um no sistema social vigente, conduziram os outros a uma reflexão mais profunda, evidenciada pela mesma professora que, apesar de seguir afirmando não ser possível uma prática que rompa com os padrões dominantes, apresentou uma fala menos fatalista:

> Nós estudamos porque eu acredito que o professor que está aqui, ele ainda tem a esperança. A esperança é a última que morre. Agora eu falo: é doloroso porque a gente sabe que não vai dar conta. Nós estamos aqui para alimentar a nossa esperança, para acreditar que isso um dia vai mudar. Mas será que vai? Não sei, porque não sou convidada a participar (NARRATIVA DE UMA PROFESSORA E PEDAGOGA DURANTE O ENCONTRO).

A partir dessa percepção, que compreendemos ser partilhada por muitos professores, e com base em um artigo de sua autoria, intitulado “A esperança e a docência”, a professora Renata Duarte Simões explica que esse processo de descrença na mudança é ocasionado, entre outros motivos, pela aparente ausência de alternativas determinada pelo sistema opressor e pela rotina desgastante. Nesse sentido, destaca a importância da esperança, pois ela “[...] estimula uma percepção que busca eliminar as posturas fatalistas de uma realidade dotada de uma

determinação imutável” (SIMÕES, 2016). Assim, destaca que muitas transformações que vêm ocorrendo nos últimos anos na área da educação são resultados da luta e da resistência de profissionais que não abriram mão da esperança em suas práticas pedagógicas diárias.

Reconhecemos que os limites impostos pelo tempo, rela rotina desgastante e pelo sistema são imensos. Contudo, apostamos que é possível pensar e lutar por uma escola mais justa, que considera as especificidades dos sujeitos e que é composta por um corpo docente comprometido com práticas pedagógicas voltadas para uma formação crítica e problematizadora da sociedade, uma formação que possibilite aos alunos reivindicarem os seus direitos face às desigualdades sociais.

Renata Duarte Simões destaca que as ações realizadas por cada um dos professores, ainda que pareçam pequenas e com repercussão apenas nas escolas em que atuam, podem gerar muitas transformações nas vidas dos alunos. Para promover tais mudanças, a professora defende uma escola que dê centralidade aos sujeitos.

> Considerar os sujeitos no centro do processo educativo implica muito mais que colocar a formação de sujeitos críticos e participativos como um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola. Considerá-los no centro do processo educativo acarreta reorganizar tempos, espaços, agrupamentos, conteúdos escolares. Importa também em mudar o lugar de educandos(as) e educadores(as) na dinâmica do trabalho e, principalmente, em transformar a vida da escola, entendendo-a como espaço de cultura (SIMÕES, 2018).

Ou seja, para transformar a escola é importante pensar a cultura escolar e o que a compõe, levando em consideração os saberes e a cultura dos alunos, fazendo com que dialoguem com os saberes formais, os saberes dos diferentes sujeitos na escola. Nesse sentido, destaca que já desenvolvemos ações que caminham nessa direção, mas muitas vezes não percebemos. As reflexões provocadas no decorrer do curso levaram à problematização das práticas dos cursistas, de modo a buscarem a possibilidades dentro da complexidade do sistema instituído, como pode ser observado abaixo:

> Eu sempre busco, nas minhas práticas, me incomodar pensando nos motivos pelos quais nós estamos ali [...] eu acho que a gente precisa ter uma análise um pouco mais crítica no sentido do que cada um está fazendo porque, como a professora trouxe, são pequenas ações que vão mudar as nossas práticas. E aí a gente também precisa se questionar qual está sendo a nossa atuação, se a gente está reproduzindo o que foi estipulado ou se

> também está no processo de mudança (NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DURANTE O ENCONTRO).

Dessa forma, é necessário reconhecer e fortalecer os movimentos de resistência e de luta que empreendemos no desenvolvimento da prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula, ampliando a discussão sobre a pobreza, a desigualdade social, bem como outras sobre outras inúmeras questões que precisam ser pensadas e refletidas na escola. Compreendemos que

> [...] trabalhar bem com os nossos alunos, respeitando-os, tratar os nossos alunos como sujeitos de direito, conferir a eles uma boa formação também são formas de resistência. Levar o debate crítico, de modo a ampliar o processo reflexivo com os nossos alunos, também se constitui como uma luta social (SIMÕES, 2018).

Pelos debates e narrativas, observa-se que os cursistas também passaram pelo processo de ampliação e aprofundamento do conhecimento, proposto por Saviani (2013), ao longo do Curso de Extensão. Constatamos que os diálogos estabelecidos possibilitaram momentos de problematização, instrumentalização e catarse dos profissionais da educação para a compreensão da realidade de modo mais amplo e crítico, visando à uma prática pedagógica que contribua para a transformação do entendimento acerca das relações históricas e sociais que perpassam a pobreza. As propostas de ações e práticas pedagógicas transformadoras no retorno à escola podem ser identificadas por meio dos planos de ação, elaborados como atividade final do curso e que serão apresentados no tópico a seguir.

4.4.1 Planos de ação: propostas de articulação da pobreza com os contextos de atuação dos cursistas

Como proposta final de avaliação do Curso de Extensão, os profissionais participantes elaboraram e apresentaram um plano de ação com sugestões para ampliar o debate sobre a pobreza na educação e reduzir os impactos dessa condição nos processos de ensino-aprendizagem, dentro das suas áreas de atuação.

Nessa etapa, valorizamos uma premissa da pesquisa-ação crítico-emancipatória, compreendendo que essa proposta metodológica defende a ampliação do diálogo, a reflexão coletiva e a ação colaborativa para a constituição processual do fazer

autônomo, crítico e criativo, que incide sobre a realidade buscando a sua transformação. Investimos no diálogo e no compartilhamento de saberes e experiências, de modo que os cursistas se sentissem estimulados a dialogar consigo próprios, com os seus colegas e com os contextos da prática pedagógica, fomentando um processo de reconhecimento e empoderamento, conforme colabora Franco (2018, p. 104-105),

> Estudos evidenciam que os saberes docentes se compõem de uma multiplicidade de dimensões, entre as quais se evidenciam os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência. No entanto, há de se considerar que tais saberes se organizam, entrecruzam-se, mobilizam-se reformulam-se pela capacidade do sujeito interrogante, dialogante, crítico e criativo. Nessa direção, pode-se dizer que o sujeito, para integrar e potencializar tais saberes em sua prática profissional, precisa ser um sujeito 'empoderado', ou seja, com capacidade de diálogo e contato consigo próprio, com disponibilidade de se aproveitar da crítica e do coletivo para recompor e atualizar tais saberes (FRANCO, 2018, p. 104-105).

Acreditamos que, durante o curso, buscamos esse movimento nos encontros realizados e nas leituras propostas, que trouxeram a necessidade do diálogo e da reflexão sobre as ações instituídas nas escolas e as possibilidades de atuação sobre a situação de pobreza e desigualdade social. Assim, destacamos esse trabalho final como potencializador no sentido de propor ações que, de fato, busquem a emancipação social dos sujeitos envolvidos e a transformação da realidade em seus contextos de atuação pedagógica, no tocante à discussão da pobreza e da desigualdade social, articulada ao currículo e à prática pedagógica.

A proposta do plano de ação criou oportunidades para que os profissionais da educação pensassem, coletivamente e a partir das reflexões e discussões promovidas ao longo do curso, ações dentro do próprio contexto profissional, de modo a fomentar uma prática problematizadora nos espaços em situações de pobreza.

Nessa direção, recorremos a um dos pressupostos fundamentais da pesquisa-ação, referente à necessidade de a pesquisa e a ação caminharem juntas, no intuito de elaborar algumas respostas possíveis às problematizações levantadas no processo formativo. Esse "[...] caminhar juntas não significa apenas uma concomitância temporal, mas essencialmente uma articulação dialética desses dois aspectos: o

fazer e o pesquisar; o fazer pesquisando e o pesquisar fazendo" (FRANCO, 2018, p. 108).

No sentido de pensar a articulação das propostas com as realidades dos cursistas, a estrutura do plano de ação foi pensada com a seguinte configuração: apresentação da temática, local de atuação, público alvo, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, avaliação, considerações finais, referências e anexos (caso houvesse).[15]

Os planos de ação foram pensados e inicialmente estruturados nos encontros que ocorreram na Seme de Cariacica e o último encontro do curso, momento de compartilhamento dos planos, foi organizado no prédio do Centro de Educação (CE) da Ufes. A opção por esse espaço se deu em função da estrutura física com muitas salas e um auditório, adequada para atendimento à proposta de compartilhamento dos planos em pequenos grupos de trabalho (GT), já que os cursistas elaboraram e realizaram a apresentação dos planos em duplas ou trios. As apresentações ocorreram de forma simultânea em diversas salas.

Para ser possível o êxito da dinâmica apresentada, contamos, mais uma vez, com o apoio e a parceria do Lagebes para viabilizar o agendamento do auditório e das salas de aula, a organização e a impressão do material necessário para o encontro, dando todo o apoio em recursos humanos e estruturais.

Para avaliação das apresentações, nesse último momento, enviamos convite via *e-mail* a alguns professores vinculados à Universidade e com envolvimento na iniciativa que gerou o Curso de EPDS, mencionado na Introdução desta dissertação. Estiveram conosco a Prof.ª Dr.ª Marlene de Fátima Cararo, coordenadora do Curso EPDS; o Prof. Dr. Eduardo Moscon, coordenador do Lagebes e do Comfor/Ufes, responsável por programas e ações de formação inicial e continuada de professores da educação básica; a Prof.ª Ms. Ana Maria Petronetto, professora formadora e orientadora de monografias do Curso EPDS; o Prof. Ms. João José Barbosa, tutor e orientador de monografias do Curso EPDS; os Profs. Ms. Rayner Raulino e Rômulo Teixeira, que também atuaram como professores orientadores de monografia do Curso EPDS.

---

[15] Ver capítulo 05.

Como todos os professores convidados tiveram envolvimento com a formação precedente, ocorrida no período de 2015 a 2017, pioneira da temática sobre pobreza, desigualdade social e educação no Espírito Santo, os GT tiveram ricas contribuições e apontamentos nos trabalhos apresentados.

O encontro teve início com uma mesa de abertura composta pelo Prof. Dr. Eduardo Moscon, representando o Lagebes e o Mestrado Profissional, enquanto professor do programa; pela Prof.ª Dr.ª Marlene Cararo, coordenadora do Curso EPDS no Espírito Santo; e o Prof. Esp. José Roberto Martins Aguiar, Secretário Municipal de Educação de Cariacica. Os professores ressaltaram a importância de a educação estar voltada para as condições históricas e sociais que perpassam os alunos, possibilitando maior compreensão sobre o contexto no qual estão inseridos, destacadamente em contextos empobrecidos, frequentemente negligenciados pela escola e pelo Estado.

Após esse momento, os profissionais da educação/cursistas encaminharam-se às salas de aula para a apresentação dos planos de ação que abordavam a discussão histórico-social da pobreza nos locais onde atuavam/atuam. Os cursistas foram distribuídos por salas de acordo com as temáticas, que foram assim organizadas:

Tabela 3 - Temáticas abordadas nos Planos de Ação

Grupos de Trabalho	Nº de Ref.	TEMÁTICAS ABORDADAS
GT 01	1.	Articulações intersetoriais e diálogos com a comunidade sobre a situação de pobreza
	2.	Desafios escolares no sistema prisional
	3.	Um olhar para além das grades
	4.	Os impactos no rendimento escolar da criança enquanto indivíduo acolhido
	5.	A inclusão de adolescentes no mercado de trabalho
	6.	Aprender para transformar
GT 02	7.	Formação continuada para o trio gestor do município gestor de Cariacica - Ressignificando o currículo a partir do contexto do município
	8.	O uso de metodologias ativas no processo formativo do professor em situação de pobreza
	9.	Discutindo o tema A pobreza com o Conselho Municipal de Educação de Cariacica
	10.	Escola e pobreza: a desigualdade e a participação comunitária como eixos da organização das ações de enfrentamento
	11.	Pobreza, desigualdade e as novas tecnologias
GT 03	12.	Como informações falsas transmitidas através das mídias sociais propagam visões preconceituosas em relação à pobreza
	13.	Múltiplos olhares da pobreza no espaço escolar
	14.	Educação de Jovens e Adultos e a discussão sobre a pobreza

(continua)

	15.	A Universidade na vida dos alunos da Escola Rezende[16]
GT 04	16.	Escola e família: uma união necessária
	17.	Contribuição do Programa Bolsa Família no processo ensino aprendizagem
	18.	Enfrentamento dos impactos da pobreza no processo de ensino e aprendizagem
	19.	Propostas para ampliação do debate sobre a pobreza na educação no espaço de um Cmei da Serra
GT 05	20.	Identidade, comunidade e valores
	21.	Direito e igualdade para alunos com deficiências
	22.	"Para além" A escola como espaço de debate e conhecimentos das realidades sociais da comunidade
	23.	Escola e família: O Brasil que eu quero
GT 06	24.	Processo de superação da pobreza dentro do programa de aprendizagem
	25.	Processo de ensino aprendizagem: contemplando alunos expostos à pobreza
	26.	Estratégias e medidas para o enfrentamento da pobreza
	27.	Valorização do programa bolsa família no cotidiano escolar como um recurso de mudança social e emocional
	28.	Propostas para ampliação do debate sobre a pobreza no currículo escolar de uma Escola do Ensino Fundamental II do município de Vila Velha/ES.
	29.	Práticas político-pedagógicas e a possibilidade de transformação das condições de vivência da pobreza e extrema pobreza

Fonte: Elaborada pela autora.

Como pode ser observado na Tabela 3, houve uma variedade de temáticas e de possibilidades indicadas, visando uma prática pedagógica que viabilizasse a discussão e a reflexão sobre os processos históricos que geram a pobreza e a desigualdade social. Selecionamos alguns planos para melhor compreensão das propostas apresentadas, no sentido de possibilitar a percepção da prática social dos profissionais da educação que foi se modificando ao longo do curso. Diante das variadas propostas apresentadas, selecionamos aquelas que estavam mais voltadas para o debate aqui proposto, ou seja, que evidenciam a possibilidade de articulação da prática pedagógica e do currículo com a discussão sobre a pobreza.

Com a temática “Articulação intersetorial e diálogos com a comunidade sobre a situação de pobreza”, duas professoras, sendo que uma atuava no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncionais, e a outra atuava como professora alfabetizadora do 1º ano, apresentaram o plano de ação para ser desenvolvido em suas escolas, tendo como público-alvo alunos, professores, gestores, funcionários, família e comunidade. O plano de ação apresentado visava articular, de maneira intersetorial, os serviços municipais de

[16] Utilizamos o nome fictício para preservar a identidade da unidade de ensino e de seus profissionais.

Educação, Assistência Social e Saúde, buscando o diálogo com a comunidade escolar de modo a garantir-lhe os direitos instituídos.

A primeira ação destacada no desenvolvimento da proposta diz respeito a uma formação com todos os membros da comunidade escolar (pais, professores, gestores, coordenadores e pedagogos, serventes, porteiros e a comunidade), no sentido de ampliar o debate sobre a situação de pobreza. Para tanto, destacaram os seguintes passos: inicialmente, seria feita a verificação da abordagem de temas referentes à pobreza no PPP, entendendo a importância dessa discussão perpassar a comunidade escolar.

Após a apresentação do plano de ação a toda a comunidade escolar e com sua aprovação pelo grupo, dar-se-ia o estabelecimento de parcerias intersetoriais para a realização de ação formativa que abarcasse os vários temas envolvidos e ultrapassasse os muros da educação, no que tange ao debate sobre a pobreza. Foram mencionados os seguintes órgãos: Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social, Conselho Tutelar das regiões, Unidades de saúde, Centros de Referência de Assistência Social (Cras) e Centros de Atenção Psicossocial (Caps).

As professoras ressaltaram que apresentariam à comunidade escolar alguns temas relacionados à temática para serem eleitos e abordados nas palestras durante a formação: Bolsa-Família; Saúde da mulher e do homem; Processos de ensino/aprendizagem; Meio ambiente; Desemprego/Economia solidária. Realizada a seleção, as temáticas seriam estudadas por toda a comunidade escolar, com metodologias diferenciadas, pensadas com base nas demandas e nas especificidades de cada grupo.

A partir da temática “Bolsa-Família”, seria proposta uma palestra para os funcionários da escola com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o programa e sobre as condicionalidades para seu recebimento. Para os professores, além das palestras, ocorreriam debates com fito na formulação de propostas didáticas para trabalhar o tema com os alunos. Aos pais e à comunidade seriam oferecidas palestras e realizadas rodas de conversa com perguntas norteadoras para reflexão, tais como: como esse recurso impacta na vida dos membros dessa família? Será que estou empregando o valor recebido da melhor maneira possível?

Como posso melhorar a renda da minha família?. Com os alunos, as professoras ressaltaram que há inúmeras possibilidades de abordagem:

> Vários temas podem ser abordados em forma de brincadeira, de roda de conversa, de reflexão. Dentre os temas, podemos citar: recurso financeiro, organização familiar, trabalho, etc. É importante perguntar: Por que eu recebo o bolsa família? O que é o bolsa família? Por que mamãe fala que não posso faltar aulas por causa do bolsa família? (PLANO DE AÇÃO 01, 2018, p. 08).

Assim, destacam a relevância de um currículo que contemple o debate sobre a pobreza e temáticas correlatas, de modo a ampliar o pensamento crítico dos alunos sobre a estrutura social para que possam superar a condição em que vivem.

> Na prática podemos perceber que com um currículo voltado para questões que abordam a pobreza em seus diferentes aspectos e que envolvem o cotidiano das crianças pode proporcionar um pensamento mais crítico sobre a vida, fazer com que ela reflita sobre a situação de pobreza em que ela se encontra e buscar, na medida do possível, superar tal situação (PLANO DE AÇÃO 01, 2018, p. 12).

As professoras destacaram a importância dessa ação formativa estar atrelada ao currículo, afirmando: “[...] para que possamos confrontar a situação de pobreza a fim de superá-la, devemos cada vez mais garantir que o tema seja trabalhado e que ele faça parte da vida da escola, que integre o currículo” (PLANO DE AÇÃO 01, 2018, p. 08).

Com a previsão de ocorrer durante 6 meses, a culminância deste plano de ação dar-se-ia por meio de uma Ação Global, que seria um evento no qual apresentar-se-iam relatos de experiência de todos os segmentos e disponibilizar-se-ia, por meio das parcerias, à comunidade, uma variedade de serviços no âmbito judicial, de saúde, de orientação sobre programas sociais, bem como apresentações artísticas e atividades recreativas, entre outros.

Ao pensar na avaliação, as professoras indicam a realização de mais um encontro para compartilhamento das experiências durante o percurso, destacando que o principal objetivo é “[...] produzir mudanças nos seres humanos, produzir mudanças na forma de pensar, de agir e também buscar uma reflexão acerca da possível mudança” (PLANO DE AÇÃO 01, 2018, p. 11). Com essa proposta, as professoras reafirmam a escolha por buscar articulações com outros setores, como os da saúde e da assistência social, para que a escola possa ampliar o debate crítico sobre a pobreza, de modo a enfrentá-la.

Um professor de educação física e uma professora de educação especial desenvolveram o plano de ação intitulado: “Processo de ensino aprendizagem contemplando alunos expostos à pobreza”. O principal objetivo desse plano de ação era despertar nos alunos o prazer pela leitura, possibilitando a acesso a diversos gêneros textuais por meio de cantigas de rodas, leituras de panfletos, anúncios, textos em embalagens em geral, jogos cooperativos. Destacaram, também, a realização de reuniões com o corpo pedagógico e com os pais, a fim de direcionar novas estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Pretendiam desenvolver um plano de ação que valorizasse a leitura no processo de formação dos alunos, apostando nas possibilidades de uma educação de qualidade para superação das visões predominantes sobre a pobreza.

Nessa perspectiva, evidenciaram, no plano de ação, a proposta de visita à Biblioteca Pública Municipal e a outros espaços culturais. Destacaram, também, a parceria com o Programa Mais Educação para o desenvolvimento das ações. Durante o projeto, previsto para ocorrer durante 4 meses, os alunos levariam para casa um bolsa “[...] contendo jogos produzidos em sala de aula, caderno de leitura, textos e livros de literatura e [seriam] orientados pelos professores e acompanhados pelos familiares” (PLANO DE AÇÃO 25, 2018, p. 05).

Para encerramento do projeto, propuseram a organização de um dia de compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos durante o processo, com a participação das famílias e de toda a comunidade escolar. Esperam, com essa proposta de ação, ampliar o debate sobre a pobreza e viabilizar o esclarecimento sobre direitos sociais aos envolvidos.

> Desse modo, cremos que este projeto possa contribuir com ações capazes de despertar o interesse e a dignidade de famílias que se encontram em situação de pobreza, esclarecendo os seus direitos como cidadãos, entre os quais: direito ao aprendizado, alimentação, trabalho, dignidade, enfim os direitos que devem ser de todos, mas nem todos usufruem de tais, pois são violentados e excluídos (PLANO DE AÇÃO 25, 2018, p. 07).

Com o público-alvo constituído por alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental, uma professora de língua portuguesa e uma pedagoga apresentaram o plano de ação “Pobreza, desigualdade e as novas tecnologias” com a proposta de “[...] fomentar uma reflexão aprofundada sobre a pobreza e a educação numa perspectiva crítica, utilizando-se das novas tecnologias, como a internet e o celular”

(PLANO DE AÇÃO 11, 2018, p. 05). Pensando o contexto escolar como espaço privilegiado para concretizar a ação que elaboraram, traçaram o seguinte objetivo:

> [...] desenvolver, na escola, ações que contemplem o direito de todos os alunos à uma educação que promova reflexões críticas e profundas da compreensão de pobreza como fruto de relações históricas e sociais injustas que afetam a dignidade de tantos alunos da Educação Básica Brasileira, utilizando-se das novas tecnologias digitais como suporte para o conhecimento (PLANO DE AÇÃO 11, 2018, p. 04).

Dessa forma, dentre as propostas apresentadas, destacam-se: a elaboração, pelos alunos, de vídeos sobre situações de pobreza no bairro onde moram; entrevistas com pessoas em situação de pobreza e/ou beneficiárias do PBF; valorização da escrita por meio da produção de textos dissertativos, documentários e/ou artigos de opinião por meio da coleta de informações em pesquisas de campo. Com essas possibilidades, pretendiam viabilizar o acesso a um conhecimento que afetasse os alunos e contribuísse para o desenvolvimento da cidadania, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

A partir das ações realizadas, os alunos seriam divididos em grupos para compartilharem os resultados das pesquisas, os cartazes e os vídeos produzidos, com a comunidade escolar. Compreendem que, dessa forma, estariam contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica que rompesse com a visão moralizante da pobreza e problematizasse a desigualdade social, incorporando aos currículos os saberes das diferentes culturas e valorizando as experiências e conhecimentos dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas.

O plano de ação intitulado “Educação de Jovens e Adultos e a discussão sobre a pobreza”, foi pensado para ser desenvolvido com o 2º segmento de uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como enfoque os altos índices de faltas e evasão escolar, justificados, muitas vezes, pela necessidade de trabalho para a garantia do sustento das famílias dos alunos. O público alvo é composto por 16 alunos, com faixa etária entre 19 a 59 anos, moradores de bairros periféricos de Vitória. Acerca do objetivo da ação, definiu-se:

> Assim, temos como objetivo estimular a reflexão com diálogos e debates, a partir da realidade socioeconômica e cultural dos educandos, de forma que estes identifiquem, através das narrativas, palestras e trocas de experiências, o processo histórico no qual eles estão inseridos, possibilitando uma visão crítica sobre a realidade em que vivem e que identifiquem maneiras de transformá-la (PLANO DE AÇÃO 14, 2018, p. 02).

As professoras destacam os desafios vinculados à leitura e escrita, pois nem todos os alunos desenvolveram essas habilidades com fluência e compreensão, mas possuem um bom desenvolvimento nos cálculos mentais e participam dos debates propostos, compartilhando diversas experiências.

As ações elencadas para o desenvolvimento desse plano foram: apresentação do plano de ação aos educandos; início do debate com o estudo e reflexão sobre classes dominantes e injustiças sociais a partir de trechos da obra de Paulo Freire “Ação cultural para a liberdade”; estudo sobre os temas pobreza, extrema pobreza e desigualdade social a partir do material “Programas de transferência de renda e suas condicionalidades", elaborado pela Prof.ª Msª. Ana Maria Petronetto Serpa e apresentado no Curso de Extensão; rodas de conversas para compartilhamento das experiências vivenciadas pelos educandos relacionadas ao contexto de pobreza; exibição de vídeos para continuação do debate (“Ilha das Flores”; “Vida Maria”; “Severinas”); realização de palestra sobre pobreza, direitos humanos e acesso às políticas públicas com profissionais da assistência social; realização e apresentação de pesquisas acerca de movimentos de lutas sociais dos coletivos empobrecidos, exigindo políticas públicas (luta por terra, por moradia, saúde pública, creches, cotas em faculdades, entre outras).

O referido plano de ação destaca-se por propor investimentos na pesquisa e no debate sobre a situação de pobreza em que muitos alunos da EJA se encontram, lutando para superá-la por meio de uma vida de muito trabalho e a busca pela educação que não foi possível acessar na idade estimada.

O plano de ação intitulado “Formação continuada para o trio gestor do município de Cariacica - ressignificando o currículo a partir do contexto do município”, realiza um resgate da história do município de Cariacica, apresentando dados sociais, econômicos e educacionais atuais. Os técnicos da Secretaria Municipal de Educação que elaboraram o plano ressaltam que o município possui a pior renda *per capita* do estado do Espírito Santo, destacando os desafios para a superação da pobreza no município.

Buscando compreender a relação da pobreza com os baixos índices de aprendizagem, refletido nos resultados do Ideb de 2015, uma vez que Cariacica

apresentou o menor rendimento entre os municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória, apresentam uma proposta de formação continuada para o trio gestor (Diretores, Coordenadores e Pedagogos) das unidades de ensino do município, inicialmente, as que atendem o 1º ano do ensino fundamental, problematizando o discurso do fracasso escolar que vem sendo reproduzidos nessas escolas.

Desse modo, o plano de ação objetivou:

> Proporcionar aos participantes um novo olhar a partir da perspectiva do currículo municipal da rede de Cariacica e das práticas pedagógicas implementadas em um contexto social de pobreza, observado em nossa realidade a partir de dados publicados (PLANO DE AÇÃO 07, 2018, p. 08).

Os profissionais da Secretaria de Educação defendem essa proposta como uma possibilidade de mobilizar a participação da comunidade escolar, por meio do Conselho de Escola, destacando como prioridade a promoção de ações voltadas para a ressignificação do PPP enquanto documento que representa as experiências da comunidade que o integra, para que apresente currículos e práticas pedagógicas que considerem o debate sobre a pobreza.

O plano de ação “Valorização do Programa Bolsa Família no cotidiano escolar como um recurso de mudança social e emocional” tem como objetivo valorizar o PBF no cotidiano escolar como um recurso de mudança social e emocional. O plano alerta que a unidade de ensino selecionada para realização da ação apresenta muitas problemáticas estruturais e que a maioria das famílias que frequenta esse espaço vive com graves limitações de direitos.

Em atenção às problemáticas apontadas, as ações propostas foram as seguintes: levantamento do quantitativo de alunos que recebem o PBF na escola; o levantamento dos alunos que estão incluídos nos critérios estabelecidos e não recebem o benefício do PBF; convite ao Cras para uma palestra apresentando a orientação sobre os critérios e condicionalidades vinculados ao PBF.

Considerando a condicionalidade educação, outro passo seria avaliar se a frequência tem refletido no rendimento dos alunos beneficiários, nas notas e no resultado do ano letivo. Problematizando a forma burocrática e mecanizada que essa verificação da frequência tem adquirido nas escolas, gerando inclusive discursos preconceituosos e informações equivocadas, a pedagoga afirma a

importância de formações sobre a questão da pobreza e do PBF, trazendo essa discussão para os planejamentos e para as reuniões pedagógicas.

Além disso, a pedagoga apontou a importância de revisitar o PPP da escola, incluindo a abordagem crítica da pobreza e do PBF no documento, propondo aos professores que desenvolvam projetos que abarquem essas temáticas. Propôs, também, a organização de um fórum de pais e responsáveis no qual, por meio de suas experiências, poderiam ampliar a compreensão sobre a pobreza e o PBF como uma política pública de garantia de direitos. Assim, ressaltou a importância de consolidar esse espaço junto aos alunos, promovendo a reflexão sobre os impactos do recebimento do benefício nas famílias e sobre a importância da frequência escolar.

Por fim, seria organizada uma semana de compartilhamento de relatos de vida, em que familiares, alunos, ex-alunos, comunidade em geral, seriam convidados para relatarem suas experiências de relação com a pobreza e com o PBF. A pedagoga defende que ações que promovem esse debate oportunizam “[...] formas de resistência, principalmente para aqueles que têm o direito de receber o recurso do programa”, mais que isso, defende que possam ser vistos como pessoas dignas, “[...] como cidadãos atuantes, usufruindo dos seus direitos sociais” (PLANO DE AÇÃO 27, 2018, p. 07).

O plano de ação “Estratégias e medidas para o enfrentamento da pobreza” visa ampliar o debate sobre a situação de pobreza para o seu enfrentamento, compreendendo a contribuição da escola na “[...] formação de cidadãos mais conscientes, capazes de enxergar possibilidades de transformação de suas realidades” (PLANO DE AÇÃO 26, 2018, p. 03). Nesse sentido, os professores que o elaboraram afirmam a importância do currículo para a aproximação da realidade dos alunos, partindo do diálogo com essa realidade para compreensão do mundo de forma mais ampla.

Com o objetivo de “[...] criar estratégias para [a redução] do fracasso escolar, tendo em vista as condições sociais e econômicas em que os alunos estão inseridos” (PLANO DE AÇÃO 26, 2018, p. 04), os professores destacaram a importância do processo de identificação das desigualdades sociais no meio escolar e a discussão

das causas e das consequências desse processo. Para tanto, propuseram a discussão do projeto com os professores e a sua inserção no PPP da escola, visando à interdisciplinaridade em educação física, geografia e matemática.

Pensando possibilidades de concretização de ações com os alunos, foi indicado o debate problematizador sobre a pobreza para questionar e ampliar o entendimento acerca dos fatores motivadores dessa condição. Com base nos saberes da geografia, sugeriram a construção de murais com fotos, artigos de jornais, reportagens, mapas etc., evidenciando a condição de pobreza e de desigualdade social nos bairros, municípios, estados e no país. Além disso, apontaram a valorização das discussões e debates entre os alunos, apontando as principais características da comunidade em que vivem e os desafios que precisam ser enfrentados para a superação da pobreza.

Também propuseram ampliar os conhecimentos dos alunos por meio de uma prática pedagógica em que a matemática extrapole os exercícios dos livros e que seja aplicada à vida dos alunos, promovendo o entendimento das funções sociais desse conhecimento. O objetivo era desenvolver o raciocínio por meio da matemática financeira, de modo a contribuir para a organização econômica futura dos alunos.

Além da matemática financeira, a prática esportiva foi apresentada como possibilidade de interferir na saúde e na qualidade de vida dos alunos, pensando a escola como local de acesso ao esporte por meio das aulas de educação física. Nesse sentido, identificaram a escola como importante espaço de acompanhamento, de forma sistemática, do crescimento do aluno, observando o peso, sobrepeso e obesidade, bem como a estatura das crianças.

A proposta interdisciplinar, assim como as exposições, os debates, as palestras com a participação dos alunos e de toda a comunidade, foi pensada como fomentadora de reflexão sobre a temática da pobreza em suas diversas facetas, visando à contribuição educacional para o entendimento crítico dessa condição.

O plano de ação “Propostas para ampliação do debate sobre a pobreza na educação no espaço de um Cmei da Serra”, tendo como público alvo três turmas do grupo V em um Cmei, foi pensando com o objetivo de

> Ampliar o debate sobre a Pobreza na educação buscando aprofundar o conhecimento teórico sobre o tema, criar alternativas e possibilidades de reduzir os impactos dessa condição nos processos de ensino e aprendizagem juntamente com os profissionais, crianças e comunidade no Cmei (PLANO DE AÇÃO 19, 2018, p. 04).

Para a concretizar a proposta, a professora apontou que, inicialmente, seria feito um estudo com os profissionais, nos momentos de planejamento coletivo, acerca das interferências da pobreza no cotidiano e sobre as políticas públicas, como o PBF. Além desses temas, outros poderiam ser debatidos: “Direitos Humanos, Programas de Assistência, Cuidados, Aprendizagem, Pequenos Socorros”, entre outros.

Após esse momento, seria realizada uma anamnese com as crianças e os dados obtidos seriam organizados em gráficos para melhor visualização. Destacou-se, também, a realização de palestras com profissionais do Cras, de Ongs, entre outros órgãos, para esclarecer o trabalho dessas instituições. Nesse sentido, as famílias seriam convidadas a participarem dos diversos momentos proporcionados, bem como das apresentações e exposições de trabalhos realizados pelas crianças.

Com base na proposta do plano, a professora destacou a importância de contribuir com a promoção do desenvolvimento das crianças, evidenciando a garantia dos direitos dos “pequenos”, e o papel da educação para a superação das desigualdades. Além disso, defendeu o debate nos espaços de planejamento, afirmando que, na medida em que o professor tem o conhecimento aprofundado sobre essas questões, ampliam-se as possibilidades de sua prática pedagógica estar voltada para a transformação da realidade. Desse modo, enfatizamos a importância do diálogo e do planejamento coletivo para fomentar caminhos de enfrentamento à pobreza, uma vez que as lutas coletivas são mais potencializadoras.

O plano de ação intitulado “Para além: A escola como espaço de debate e conhecimentos das realidades sociais da comunidade”, pretendeu promover a aproximação com a história da pobreza a partir das experiências dos moradores do bairro onde a escola selecionada para a aplicação do plano de ação está situada, objetivando debater as condições de vida vivenciadas pelas famílias. Dessa forma, a professora buscou estreitar o diálogo entre a práxis pedagógica, o currículo e a realidade dos bairros em que essas famílias que tem seus filhos na escola vivem.

Nesse sentido, o conhecimento que as famílias trazem sobre os espaços que ocupam, as histórias de vida e os dados sociais e econômicos são valorizados, buscando a concretização de um debate que conscientize os sujeitos sobre os interesses da classe burguesa na permanência da condição social em que essas famílias se encontram.

Portanto, foram destacadas algumas ações necessárias para ampliar a compreensão da condição social da pobreza no bairro onde as crianças vivem, contando com a participação das famílias no processo: conhecer a formação do bairro em que moram através de pesquisas; estabelecer conexões dessa formação com o período histórico do Espírito Santo e do Brasil; pesquisar as influências culturais que formaram a cultura predominante no bairro; levantar dados quantitativos de pessoas que moram no bairro; resgatar memórias por meio de fotografias de familiares; problematizar como o bairro aparece em matérias de jornais, quando for o caso.

A professora demonstrou apostar na função social da escola para o rompimento do ciclo de pobreza, com uma prática pedagógica que dialogue com a realidade de vida das famílias que integram a comunidade escolar. Embora reconheça os desafios, argumentou que as ações propostas pelo plano apresentam grande potencial crítico, reflexivo, coletivo e dialógico para o enfrentamento da pobreza:

> [...] os debates a serem realizados, os estudos e as produções escritas que se darão, ganharão força nos momentos de nos situarmos como sujeitos participantes, conscientes e atuantes para superação das estruturas de poder, que agem sob a ótica da exploração social, desencadeando a pobreza (PLANO DE AÇÃO 22, 2018, p. 06).

O plano de ação intitulado “Os impactos no rendimento escolar da criança enquanto indivíduo acolhido” buscou identificar os impactos negativos no rendimento escolar da criança enquanto indivíduo acolhido e contribuir para reduzir esses impactos, colaborando com a prática pedagógica direcionada pela escola no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em condições de exclusão social.

Por atuar em um Serviço de Acolhimento Institucional no município de Cariacica, voltado à proteção integral de crianças de 06 a 12 anos que tiveram seus direitos violados e foram encaminhadas para esse lar provisório, a pedagoga afirmou que essas crianças, em sua maioria, “[...] viviam em condições de pobreza ou extrema

pobreza, com pouco acesso a serviços básicos e alta defasagem escolar” (PLANO DE AÇÃO 04, 2018, p. 03).

A pedagoga apontou a problemática que a criança acolhida vivencia ao ser matriculada em uma nova escola, pois quando não há o acompanhamento do ritmo da turma, a criança vai perdendo o interesse, gerando, em alguns casos, a indisciplina e o baixo rendimento escolar. Com base nas experiências vivenciadas em escolas que recebem as crianças acolhidas, a pedagoga argumentou que o ensino desvinculado da realidade inviabiliza a elaboração de significados para esses sujeitos, distanciando-se do processo de conhecimento das dimensões da pobreza em suas trajetórias de vida.

Considerando a importância de o professor conhecer a trajetória de vida dos educandos compreendendo o percurso anterior à sala de aula para repensar os aspectos relevantes de sua prática diária, a pedagoga defendeu, em seu plano de ação, o estabelecimento de diálogo com os profissionais do espaço escolar “[...] a fim de propormos conjuntamente outras abordagens, traçarmos intervenções e, além de tudo, inteirá-los, na medida do possível, sobre a realidade e condição de pobreza destes educandos em sua trajetória até ali” (PLANO DE AÇÃO 04, 2018, p. 05).

Diante dessa proposta de ampliação do diálogo com a escola, a pedagoga afirmou o envolvimento da equipe para a compreensão da trajetória das crianças e revisitação do planejamento das próprias ações. Dessa forma, com um planejamento mais direcionado para as especificidades da criança, com atividades voltadas para o nível de dificuldade possível a sua realização, entre outras ações, reconheceu a possibilidade de melhorias significativas no aprendizado.

O plano de ação “Práticas político-pedagógicas e a possibilidade de transformação das condições de vivência da pobreza e extrema pobreza” propôs uma análise crítica da realidade do Brasil em contexto local, regional e nacional, possibilitando uma apropriação de conhecimentos acerca da pobreza e da desigualdade social com alunos do 6º ao 9º ano.

Além disso, sugeriu o debate sobre direitos humanos e políticas educacionais e sociais que objetivam alterar o quadro de pobreza no país, destacando o PBF, seus critérios, condicionalidades e discussões acerca de seu impacto nas famílias. Assim,

buscou analisar o papel social da escola, do currículo e das práticas pedagógicas na manutenção ou na transformação da condição de pobreza na sociedade, indicando, também, a sensibilização dos profissionais da educação básica para o rompimento de práticas que reproduzem os discursos hegemônicos de desigualdade social.

Dessa forma, a pedagoga sugeriu a realização de aulas com a participação dos alunos nesse debate; apresentação de vídeos e legislações que garantem os direitos e deveres dos cidadãos; promoção de ações comunitárias com o oferecimento de serviços de saúde e palestras; oficinas que abordem as temáticas de geração de renda; e elaboração de murais com fotos e reportagens que expressem a desigualdade social no país.

O plano de ação intitulado “Escola e pobreza: a desigualdade e a participação comunitária como eixos da organização das ações de enfrentamento” foi elaborado por um professor com o objetivo de “[...] construir, coletivamente, estratégias para a inserção das temáticas desigualdade social e pobreza no projeto político pedagógico” da escola em que atua, visando à problematização dos impactos da pobreza na educação e à atuação da escola no enfrentamento da pobreza.

O professor, autor do plano, defendeu que o ponto central da escola nesse enfrentamento deve ser o seu fortalecimento enquanto instituição de ensino que promova a “[...] formação pela cultura elaborada pela humanidade. Como espaço para a ampliação da consciência humana para construção de uma sociedade mais justa, orientada pelos anseios da classe trabalhadora” (PLANO DE AÇÃO 10, 2018, p. 03).

O primeiro passo elencado pelo professor para tal conquista, seria superar os desafios vinculados ao desconhecimento sobre os direitos humanos e sobre os aspectos sociais que condicionam à pobreza. A partir da defesa da escola como espaço de ensino qualificado e intencional da cultura, a escola cumpriria a sua função política, possibilitando a compreensão crítica da sociedade para ser possível a sua transformação (SAVIANI, 2012).

O professor ressaltou o enfrentamento da pobreza pela via da garantia de direitos, destacando o direito à educação como caminho para humanização e superação da desigualdade social. Nesse sentido, o plano de ação propôs a construção coletiva do

PPP, de modo que insira as temáticas da pobreza, desigualdade social e direitos humanos, garantindo amplo conhecimento acerca das problemáticas sociais.

A partir da leitura cuidadosa e atenta dos planos de ação elaborados e apresentados pelos cursistas, foi possível observar, com ênfase nas possibilidades de atuação por meio do currículo e da prática pedagógica, que os profissionais da educação envolvidos no Curso de Extensão, de fato, modificaram seu olhar sobre a prática social. Os profissionais demonstraram a apropriação do conteúdo desenvolvido ao longo do curso elaborando, a partir das demandas e especificidades dos contextos em que atuavam, propostas curriculares e pedagógicas críticas da realidade e fomentadoras de uma nova interpretação sobre a pobreza e a desigualdade social.

Os variados Planos de Ação compartilhados pelos cursistas evidenciaram várias possibilidades de atuação nos espaços escolares, de modo a promoverem a discussão histórico-social da pobreza. Não podemos negligenciar a função do Estado na garantia dos direitos inerentes a todos os cidadãos e, justamente, reconhecendo o seu dever, é possível que a prática pedagógica seja pensada no sentido de disseminar a compreensão dos direitos sociais e fomentar a luta pela garantia desses direitos, conforme foi possível observarmos nos Planos analisados.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL – O CURSO DE EXTENSÃO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NA DISCUSSÃO DA POBREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente capítulo apresenta o Produto Educacional desta pesquisa em formato mais dinâmico, com uma configuração estética em que é possível visualizar o processo vivenciado durante esta pesquisa, no decorrer do Curso de Extensão: “A prática pedagógica e o currículo na discussão da pobreza no ensino fundamental”[17]. Dessa forma, fica disponível a organização da proposta aqui desenvolvida para possíveis interesses do fomento à discussão histórico e social sobre a pobreza, relacionando-a com o currículo e a com a prática pedagógica.

Portanto, propusemos-nos a expor a apresentação do curso, seus objetivos, o seu desenvolvimento, desde a sua divulgação, a efetivação das inscrições e a realização de cada encontro. As unidades que compuseram o Curso estão organizadas de modo a apresentar as temáticas, as datas em que os encontros ocorreram, as propostas avaliativas e os textos de apoio utilizados como referências. Além disso, também indicamos a possibilidade de acesso aos slides utilizados durante os encontros, mediante disponibilização do link para acesso ao *blog*, onde podem ser contemplados na íntegra. Também procuramos exibir, por meio de fotos, os momentos de diálogo durante esta pesquisa-formação. Com uma seção específica para o blog do curso, descrevemos as possibilidades que sua utilização permitiu no decorrer da formação, ao se constituir como espaço de prosseguimento dos debates.

Por fim, tecemos algumas considerações acerca desse processo formativo que, com a participação dos profissionais da educação, ampliou o debate proposto por esta pesquisa. Portanto, reconhecemos a importância desses sujeitos no desenvolvimento do presente trabalho, pois contribuíram de forma efetiva para a compreensão sobre as possibilidades de articulação da discussão histórico-social da pobreza na relação com a educação.

---

[17] Vale ressaltar que, conforme prevê o Ppgmpe/Ufes, o referido Produto Educacional também estará disponível de forma avulsa a esta dissertação, facilitando o acesso ao material produzido por profissionais que, porventura, tenham o interesse em conhecer o processo aqui desenvolvido de forma mais breve.

CURSO DE EXTENSÃO:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NA DISCUSSÃO DA POBREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp Sperandio

Orientadora: Profª. Drª. Renata Duarte Simões

educação
mestrado profissional

Nossos sinceros agradecimentos aos profissionais envolvidos nesta formação!

APRESENTAÇÃO

O "Curso de Extensão: A prática pedagógica e o currículo na discussão da pobreza no ensino fundamental" configura-se como produto educacional integrante da dissertação de mestrado, intitulada: "Educação e pobreza: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental".

O projeto em questão visou proporcionar ação formativa aos profissionais da educação que atuavam no ensino fundamental da rede municipal de Cariacica sobre as questões históricas e sociais da pobreza, objetivando à articulação com o currículo e com a prática pedagógica desses profissionais. Entendendo a pobreza como produto das relações desiguais, constituídas historicamente em nossa sociedade, se torna possível que essa discussão adentre a escola e que o debate seja realizado por professores, alunos, equipe gestora, família e demais sujeitos escolares de forma crítica e problematizadora.

Para tanto, apresentamos nesse produto educacional a organização do presente Curso de Extensão, desde o processo de divulgação, inscrição, encontros desenvolvidos e a finalização do Curso, em que teve como culminância a apresentação dos Planos de Ação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Ao longo do processo, observamos que os profissionais da educação participaram do diálogo durante a formação, refletindo sobre suas práticas pedagógicas e currículos que vivenciavam em seu dia-a-dia, ampliando o entendimento acerca dessa questão, em busca de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação social.

OBJETIVOS

✓ Proporcionar ação formativa aos profissionais da educação que atuavam no ensino fundamental da rede municipal de Cariacica sobre as questões históricas e sociais da pobreza, visando a articulação do currículo com a sua prática pedagógica;

✓ Identificar se/como a prática pedagógica dos professores abordava a temática da pobreza relacionada ao currículo do ensino fundamental na rede municipal de Cariacica;

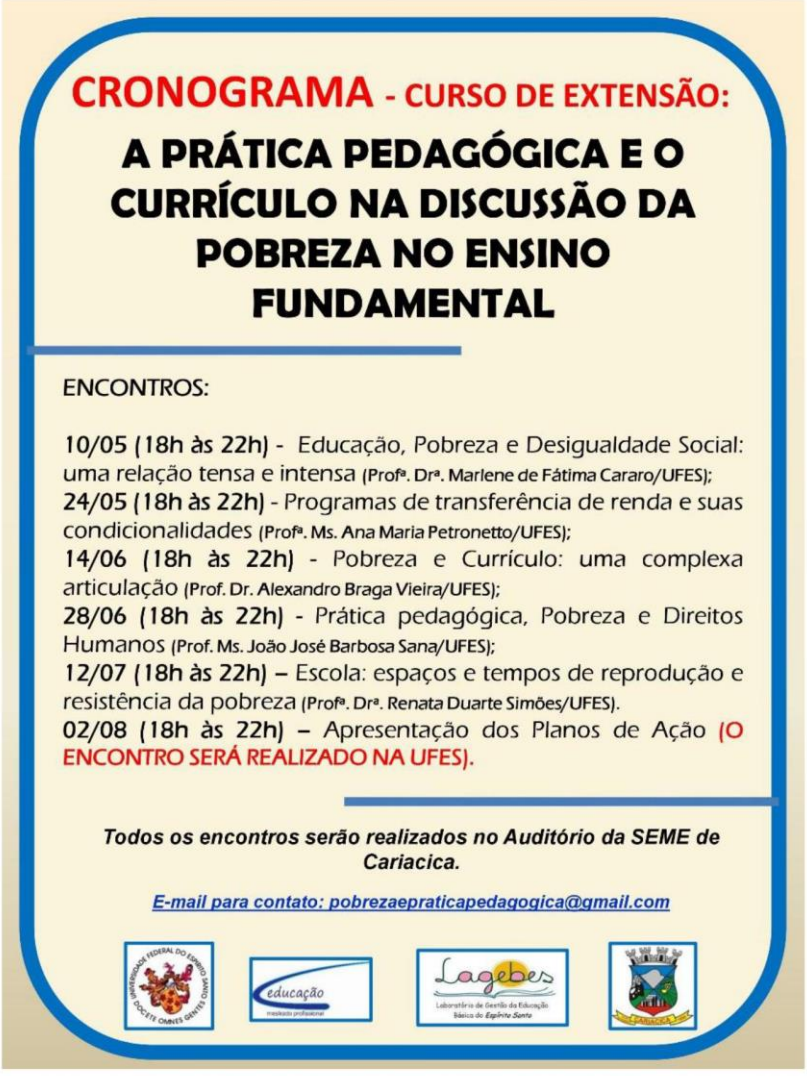
✓ Promover encontros para diálogo e debates sobre a temática da pobreza enquanto resultados de processos históricos e sociais;

✓ Desenvolver, durante à formação, sugestões de práticas pedagógicas, que relacionassem o currículo oficial com a discussão da pobreza;

✓ Contribuir com pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação que discute as relações entre a prática pedagógica, o currículo e a discussão da pobreza no ensino fundamental.

DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Durante o ano de 2018 foram desenvolvidos encontros formativos com profissionais da educação que atuavam na rede municipal de Cariacica, com o objetivo de dialogar sobre a prática pedagógica e o currículo na discussão da pobreza, visando o debate sobre a temática em sua visão macroestrutural e a superação das visões naturalizantes e culpabilizadoras dos sujeitos que vivenciam tal condição. O cronograma de encontro seguiu a proposta a seguir:



CRONOGRAMA - CURSO DE EXTENSÃO:

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NA DISCUSSÃO DA POBREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ENCONTROS:

10/05 (18h às 22h) - Educação, Pobreza e Desigualdade Social: uma relação tensa e intensa (Profª. Drª. Marlene de Fátima Cararo/UFES);
24/05 (18h às 22h) - Programas de transferência de renda e suas condicionalidades (Profª. Ms. Ana Maria Petronetto/UFES);
14/06 (18h às 22h) - Pobreza e Currículo: uma complexa articulação (Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira/UFES);
28/06 (18h às 22h) - Prática pedagógica, Pobreza e Direitos Humanos (Prof. Ms. João José Barbosa Sana/UFES);
12/07 (18h às 22h) – Escola: espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza (Profª. Drª. Renata Duarte Simões/UFES).
02/08 (18h às 22h) – Apresentação dos Planos de Ação (O ENCONTRO SERÁ REALIZADO NA UFES).

Todos os encontros serão realizados no Auditório da SEME de Cariacica.

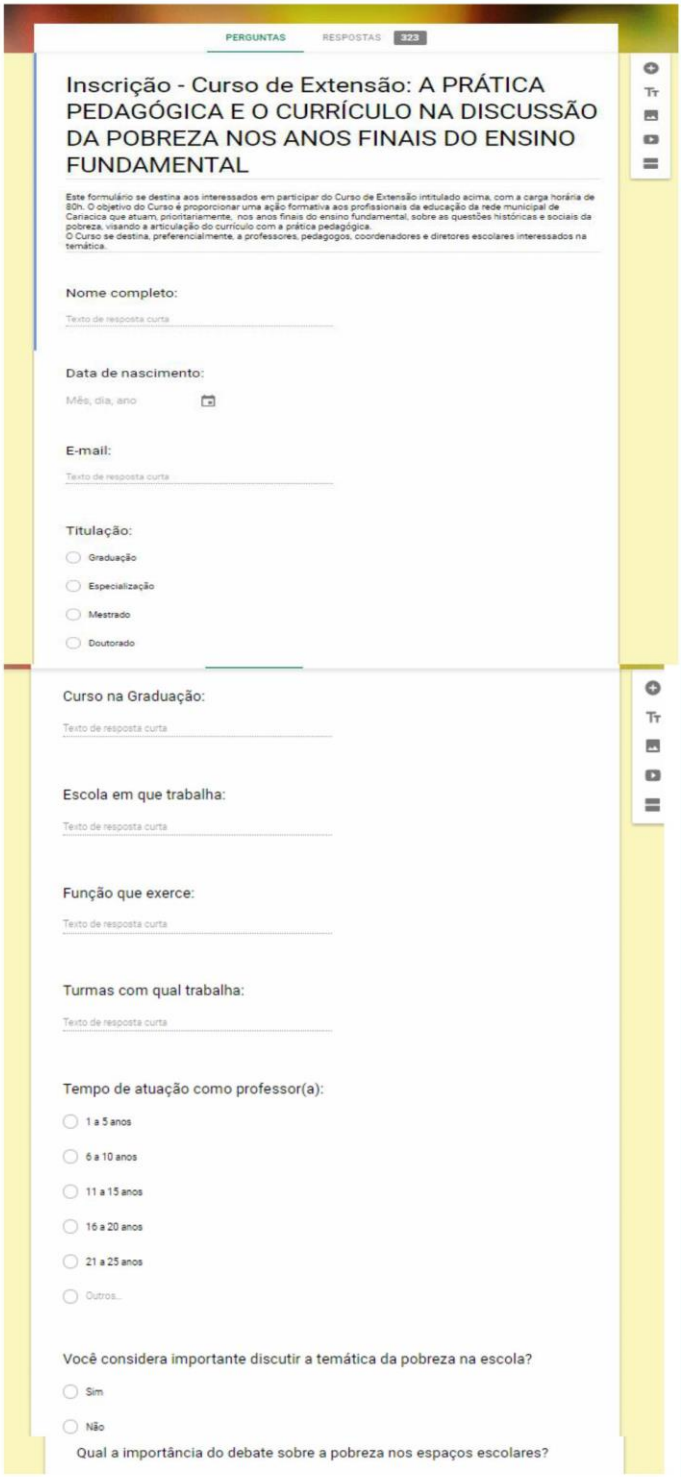
E-mail para contato: pobrezaepraticapedagogica@gmail.com

O cronograma do Curso de Extensão se configurou como instrumento de divulgação, que foi enviado para todas as escolas da Rede de Ensino de Cariacica, bem como, compartilhado em diversas redes sociais.

INSCRIÇÕES

As inscrições foram realizadas por meio de acesso ao link de inscrição, disponibilizado no cartaz de divulgação. O endereço eletrônico dava acesso à página de inscrição (conforme consta ao lado) em que era possível responder dados como: nome completo; data de nascimento; e-mail; titulação; curso na graduação; escola em que trabalhava; função que exercia; turmas com quais trabalhava; tempo de atuação; e questões referentes à discussão sobre a pobreza na escola.

Foram totalizadas 276 inscrições para participação no Curso.



PERGUNTAS RESPOSTAS 323

Inscrição - Curso de Extensão: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NA DISCUSSÃO DA POBREZA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este formulário se destina aos interessados em participar do Curso de Extensão intitulado acima, com a carga horária de 80h. O objetivo do Curso é proporcionar uma ação formativa aos profissionais da educação da rede municipal de Cariacica que atuam, prioritariamente, nos anos finais do ensino fundamental, sobre as questões históricas e sociais da pobreza, visando a articulação do currículo com a prática pedagógica.
O Curso se destina, preferencialmente, a professores, pedagogos, coordenadores e diretores escolares interessados na temática.

Nome completo:

Texto de resposta curta

Data de nascimento:

Mês, dia, ano

E-mail:

Texto de resposta curta

Titulação:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Curso na Graduação:

Texto de resposta curta

Escola em que trabalha:

Texto de resposta curta

Função que exerce:

Texto de resposta curta

Turmas com qual trabalha:

Texto de resposta curta

Tempo de atuação como professor(a):

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- Outros...

Você considera importante discutir a temática da pobreza na escola?

- Sim
- Não

Qual a importância do debate sobre a pobreza nos espaços escolares?

UNIDADE I - "EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: UMA RELAÇÃO TENSA E INTENSA"

PROFESSORA CONVIDADA: Profª. Drª Marlene de Fátima Cararo

DATA DO ENCONTRO	10/05/2018
EMENTA	Abordagem das questões históricas e sociais que compõem a relação dialética entre educação, pobreza e desigualdade social, em perspectiva de enfrentamento às visões naturalistas e moralizantes da pobreza.
PROPOSTA AVALIATIVA	Elaboração de um memorial em que os cursistas deveriam relatar suas relações com a pobreza no âmbito pessoal e profissional.
REFERÊNCIAS/ TEXTOS DE APOIO	CARARO, M. F. **O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social:** intenções e tensões. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015. CARNEIRO, C. B. L. **Programas de proteção social e superação da pobreza:** concepções e estratégias de intervenção. UFMG-FFCH, Doutorado, 2005. LEITE, I. C. **Desconhecimento, piedade e distância:** representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos pela pobreza. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002. MARTINS, J.de S. **A sociedade vista do abismo**. 3.ed. Petrópolis,RJ : Vozes, 2008. MOOL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In MOOL, J. et at. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. REGO, W. L.; PINZANI, A. **Pobreza e Cidadania.** Módulo I. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADI, MEC. 2016. SEN, A. Resources, Values and Development (Oxford: Blackwell e Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984. *Apud*, SEN, A. **Desigualdade reexaminada.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. TAVARES, G. M. *et al.* **A produção de meninos de projetos e acontecimentos no percurso**. Relatório de Pesquisa. Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. YAZBEK, M. C. **Serviço Social e pobreza.** Rev. Katálysis, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/01.pdf. Acesso em: 06/05/2019.

SLIDES – UNIDADE I

CURSO DE EXTENSÃO:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NA DISCUSSÃO DA POBREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE I: EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: UMA RELAÇÃO TENSA E INTENSA

Profª. Drª. Marlene de Fátima Cararo

Disponível em:
http://pobrezaeeducacao.blogspot.com/2018/05/10052018-pobreza-desigualdade-social-e.html

UNIDADE II - "PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA E SUAS CONDICIONALIDADES"

PROFESSORA CONVIDADA: Profª. Ms. Ana Maria Petronetto Serpa

DATA DO ENCONTRO	24/05/2019
EMENTA	Compreensão dos programas de transferência de renda como dever do Estado na garantia pelos direitos dos cidadãos. Contextualização das condicionalidades vinculadas ao Programa Bolsa Família e os critérios para o recebimento do benefício. Reflexão sobre a condicionalidade educação e os seus impactos no processo educativo dos alunos.
PROPOSTA AVALIATIVA	Postagem no blog sobre as considerações acerca da pobreza e do PBF, os critérios para receber o benefício e o cumprimento das suas condicionalidades.
REFERÊNCIAS/ TEXTOS DE APOIO	CUNHA, R. Transferência de Renda com Condicionalidade: a Experiência do Programa Bolsa Família. In: **Concepção e Gestão da Proteção Social Não Contributiva no Brasil.** MDS, UNESCO, 2009. REGO, W. L.; PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família:** autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: UNESP, 2013. REGO, W. L.; PINZANI, A. **Pobreza e cidadania**. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Módulo I. SECADI. Ministério da Educação. Governo Federal. CASTEL, R. **A insegurança social:** o que é ser protegido? Petrópolis: RJ, Vozes, 2005.

SLIDES – UNIDADE II

CURSO DE EXTENSÃO:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NA DISCUSSÃO DA POBREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE II: PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA E SUAS CONDICIONALIDADES

Profª. Msª. Ana Maria Petronetto Serpa

Disponível em:
http://pobrezaeeducacao.blogspot.com/2018/05/apresentacao-de-slides-unidade-02.html

UNIDADE III - "POBREZA E CURRÍCULO: UMA COMPLEXA ARTICULAÇÃO"

PROFESSOR CONVIDADO Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira

DATA DO ENCONTRO	14/06/2018
EMENTA	Discussão sobre o reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos que vivenciam a condição de pobreza, possibilitando-os a consciência crítica sobre essa relação. Abordagem do currículo como território em disputa que pode contribuir para a discussão sobre a pobreza enquanto constituição histórica e social, promovendo uma compreensão problematizadora, visando a sua superação.
PROPOSTA AVALIATIVA	Elaboração de um texto que aborde o debate sobre a pobreza dentro da área de atuação do cursista, apontando os limites e as possibilidades de articulação dessa temática com as políticas vigentes, com os contextos, com os currículos, com as disciplinas/conteúdos.
REFERÊNCIAS/ TEXTOS DE APOIO	ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. ARROYO, M. G. **Pobreza e Currículo: uma complexa articulação.** Módulo IV. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADI, MEC, 2016. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-4/index.html>.Acesso em: 22/03/2019. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, Coleção leitura. 1996. MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B; ROCHA, R. Quando a escola é de vidro. In: ROCHA, R. **Este Admirável Mundo Louco.** Salamandra, 2012. SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas do currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, 11-43, março, 2008. SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 07-31. SILVA, T. D. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SLIDES – UNIDADE III

CURSO DE EXTENSÃO:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NA DISCUSSÃO DA POBREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE III – POBREZA E CURRÍCULO: UMA COMPLEXA ARTICULAÇÃO

Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira

Disponível em:
http://pobrezaeeducacao.blogspot.com/2018/07/unidade-03-curriculo-e-pobreza-uma.html

UNIDADE IV: "PRÁTICA PEDAGÓGICA, POBREZA E DIREITOS HUMANOS"

PROFESSOR CONVIDADO: Prof. Dr. João José Barbosa Sana

DATA DO ENCONTRO	28/06/18
EMENTA	A prática pedagógica e as possibilidades da discussão sobre os Direitos Humanos, compreendendo a pobreza como violação de direitos. Reflexão sobre uma educação que contribua para o enfrentamento da pobreza, por meio de uma debate sobre as condições históricas e sociais inerentes à pobreza e a luta pela garantia de direitos.
PROPOSTA AVALIATIVA	Elaboração de um Plano de Ação que apresente propostas para ampliar o debate sobre a pobreza na educação e que busque reduzir os impactos dessa condição nos processos de ensino e aprendizagem, dentro da área de atuação dos cursistas.
REFERÊNCIAS/ TEXTOS DE APOIO	AROEIRA, Kalline Pereira. **Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação.** (Apresentação ref. Módulo II – do Curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social) BETTO, Frei. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Versão Popular. – disponível: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/betto.htm. CANDAU, Vera et al. **Sou crianças: tenho direitos**. Petrópolis: Vozes, 1998 ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

SLIDES – UNIDADE IV

CURSO DE EXTENSÃO:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NA DISCUSSÃO DA POBREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE IV – PRÁTICA PEDAGÓGICA, POBREZA E DIREITOS HUMANOS

Prof. Ms. João José Barbosa Sana

Disponível em:
http://pobrezaeeducacao.blogspot.com/2018/07/unidade-iv-pratica-pedagogica-como.html

UNIDADE V - "ESCOLA: ESPAÇOS E TEMPOS DE REPRODUÇÃO E RESISTÊNCIA DA POBREZA"

PROFESSORA CONVIDADA: Profª. Drª. Renata Duarte Simões

DATA DO ENCONTRO	12/07/2018
EMENTA	Articulação entre a discussão da pobreza, do currículo e da prática pedagógica, visando o desenvolvimento dos alunos a partir da compreensão das relações históricas que constituem a sociedade, bem como, se reconhecerem enquanto sujeitos nessa história. Diálogo sobre as possibilidades dessa articulação ser efetivada, considerando os desafios que permeiam os espaços escolares.
PROPOSTA AVALIATIVA	Resposta ao questionário avaliativo do Curso, disponibilizado no formato Google Forms.
REFERÊNCIAS/ TEXTOS DE APOIO	ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M.; VENTURI, G. (Org.). **Retratos da juventude brasileira:** análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72. ARROYO, M. G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004. BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-10. DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 23 fev. 2018. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. GIMENO S. J. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001. _____. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005. MOUFFE, C. **El retorno de lo político.** Barcelona: Paidós, 1999. SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editores, 2003.

SLIDES – UNIDADE V

CURSO DE EXTENSÃO:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NA DISCUSSÃO DA POBREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE V – ESCOLA: ESPAÇOS E TEMPOS DE REPRODUÇÃO E RESISTÊNCIA DA POBREZA

Profª. Drª. Renata Duarte Simões

Disponível em:
http://pobrezaeeducacao.blogspot.com/2018/07/unidade-v-pratica-pedagogica-curriculo.html

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO

Questionário de Avaliação - Curso "A prática pedagógica e o currículo na discussão da pobreza nos anos finais do ensino fundamental"

Este formulário se destina aos profissionais da educação que estão participando do Curso de Extensão, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, no período de 10/05/2018 a 02/08/2018. O Curso tem como objetivo proporcionar ação formativa aos profissionais da educação sobre as questões históricas e sociais da pobreza, visando à articulação do currículo com a prática pedagógica desses profissionais.

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

1. Em que sentido a formação proporcionada tem relação com a sua atuação profissional? *

Sua resposta

2. Como foi a experiência de escrever um memorial relatando as suas experiências pessoais e profissionais com a pobreza? *

Sua resposta

3. Em que aspectos o Curso influenciou em sua visão sobre a pobreza e a desigualdade social? *

Sua resposta

4. Antes do curso, você articulava a questão da pobreza em sua prática pedagógica? Como pensa essa articulação a partir do que foi debatido ao longo do Curso? *

Sua resposta

O questionário foi disponibilizado com o objetivo de avaliar os momentos vivenciados no decorrer do Curso, assim como, observar os impactos da formação na prática pedagógica dos profissionais da educação acerca da pobreza e educação.

Os memoriais foram destacados como uma oportunidade de resgate de memórias, ao refletirem e reconhecerem a relação próxima que possuíram/possuem com a pobreza, problematizando as concepções naturalizantes e moralizantes que tem prevalecido na sociedade sobre as pessoas que vivenciam essa condição social.

A análise dos memoriais demonstrou que a maioria dos profissionais possuíam relação com a pobreza no âmbito pessoal (61,76%) e profissional (73,53%), sendo o Curso um espaço para a discussão sobre essa problemática que perpassava as suas vivências.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO

5. Você considera possível relacionar as discussões estabelecidas sobre a pobreza e a desigualdade social com o currículo com o qual você trabalha? De que forma? *

Sua resposta

6. Qual a sua visão sobre o Programa Bolsa Família? Houve modificação sobre a sua concepção acerca desse Programa no decorrer do Curso? *

Sua resposta

7. Durante o Curso, qual foi o momento mais significativo para a sua formação, enquanto profissional da educação? *

Sua resposta

8. Sobre o Plano de Ação que está elaborando/elaborou como atividade de encerramento do Curso, pensa que conseguirá colocar em prática no espaço em que atua? Como pensa essa aplicação? *

Sua resposta

9. Faça uma breve avaliação do Curso, destacando os pontos negativos e os pontos positivos de uma formação como esta ofertada aos profissionais da rede municipal de ensino. *

Sua resposta

Envie-me uma cópia das minhas respostas.

ENVIAR

No geral, os profissionais da educação afirmaram a possibilidade da articulação da temática da pobreza com o currículo que atuavam.

Sobre a visão acerca do Programa Bolsa Família, muitos afirmaram uma mudança de compreensão sobre o Programa e os seus beneficiários, superando as visões estigmatizadoras e passando a compreendê-lo como uma política pública que assegura direitos básicos às famílias que vivenciam a pobreza e extrema pobreza.

O Curso foi avaliado de forma positiva e os profissionais da educação afirmaram a intenção de dar prosseguimento à discussão da pobreza e desigualdade social em seus espaços de atuação.

UNIDADE VI: APRESENTAÇÃO DOS PLANOS DE AÇÃO

PROFESSORES CONVIDADOS: Prof.ª Dr.ª Marlene de Fátima Cararo; Prof. Dr. Eduardo Moscon; a Prof.ª Ms. Ana Maria Petronetto; Prof. Ms. João José Barbosa; o Prof. Ms. Rayner Raulino e o Prof. Ms. Rômulo Teixeira

DATA DO ENCONTRO	02/08/18
EMENTA	Compartilhamento de planos de ação dentro da perspectiva do Curso.
PROPOSTA AVALIATIVA	Apresentação dos Planos de Ação, com propostas para ampliar o debate sobre a pobreza na educação.
REFERÊNCIAS/ TEXTOS DE APOIO	Todos as referências trabalhadas no decorrer do Curso.

OS PLANOS DE AÇÃO

Como proposta final de avaliação do Curso, foram elaborados 29 Planos de Ação (modelo abaixo) com propostas para discussão sobre pobreza e o enfrentamento de seus impactos no processo de ensino e aprendizagem dentro da área de atuação dos profissionais de educação.

Esse momento foi uma culminância dos debates desenvolvidos ao longo do Curso, onde eram promovidos os diálogos e as reflexões sobre as possibilidades da articulação do debate sobre a pobreza, o currículo e a prática pedagógica. Dessa forma, por meio de um plano que fosse ao encontro de suas realidades, foram compartilhadas as possibilidades dessa articulação em seus contextos de atuação.

Em encontro realizado na Ufes/CE, os diversos profissionais da educação apresentaram seus Planos de Ação desenvolvidos em dupla ou trio em seis Grupos de Trabalho (GTs), com a mediação de professores envolvidos na temática do Curso, sobretudo, aqueles com envolvimento na Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

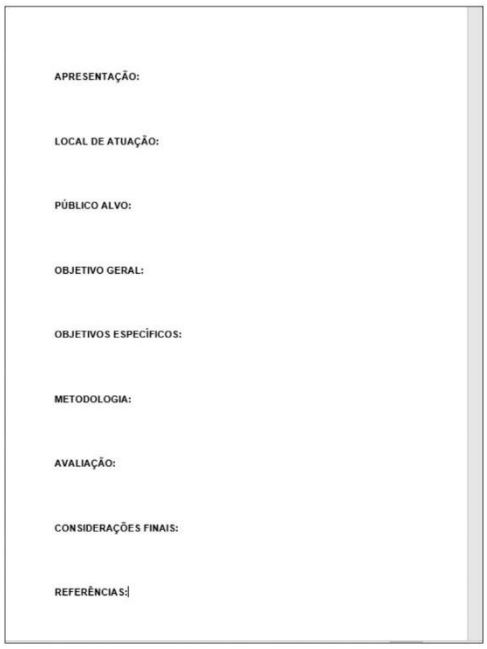
Vale ressaltar que no questionário de avaliação do Curso, todos os profissionais afirmaram a intenção de executar os Planos de Ação propostos, buscando efetivar ações que visem o enfrentamento da pobreza e a redução dos seus impactos na educação, ao promoverem o debate sobre essa questão em uma perspectiva histórica e estrutural.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARIACICA
CURSO A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO NA DISCUSSÃO DA POBREZA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NOMES DOS CURSISTAS

PLANO DE AÇÃO – PROPOSTAS PARA AMPLIAÇÃO DO DEBATE SOBRE A POBREZA NA EDUCAÇÃO

CARIACICA
2018



APRESENTAÇÃO:

LOCAL DE ATUAÇÃO:

PÚBLICO ALVO:

OBJETIVO GERAL:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

METODOLOGIA:

AVALIAÇÃO:

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

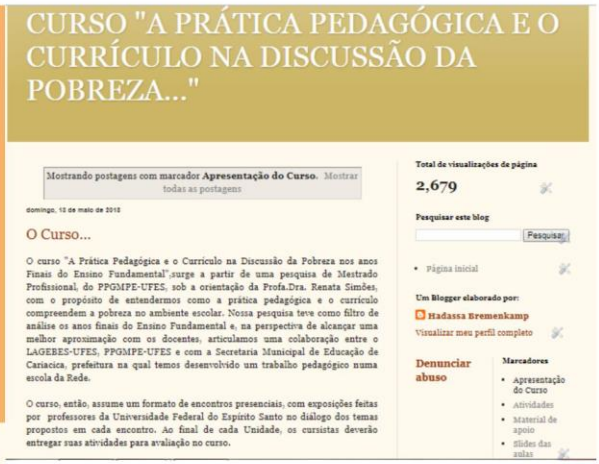
REFERÊNCIAS:

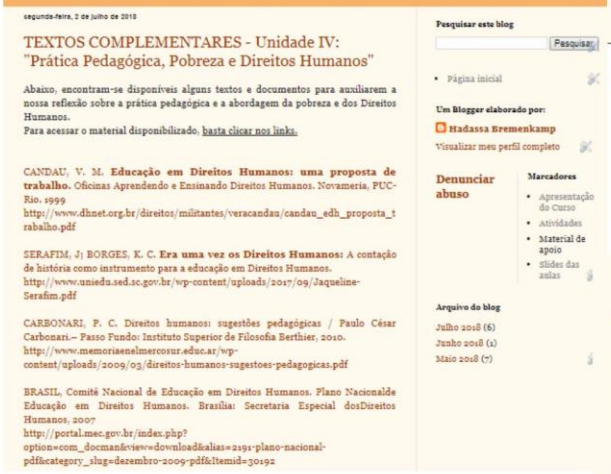
COMPARTILHAMENTO DOS PLANOS DE AÇÃO

O compartilhamento dos Planos de Ação foi um importante momento de diálogo acerca das possibilidades da discussão da pobreza na prática pedagógica e no currículo.

BLOG DO CURSO

O blog do Curso de Extensão: "A prática pedagógica e o currículo na discussão da pobreza no Ensino Fundamental" foi um espaço que possibilitou a ampliação dos diálogos iniciados nos encontros presenciais, onde eram compartilhadas informações sobre o curso, material de apoio aos estudos, orientações sobre atividades, os slides utilizados nos encontros e, até mesmo, um espaço para compartilhar as atividades desenvolvidas.

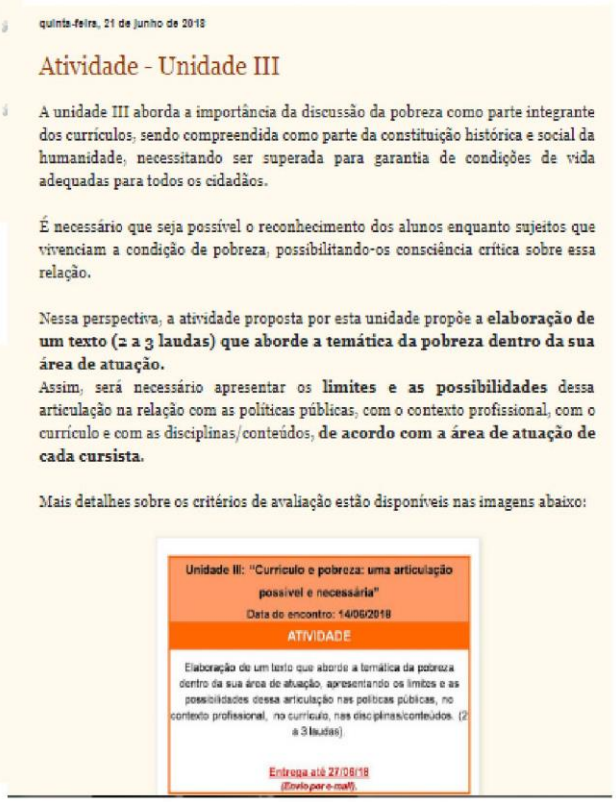


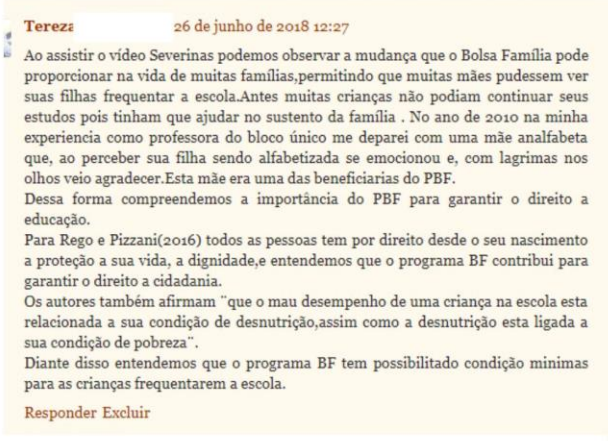


Link disponível para acesso ao blog:

http://pobrezaeeducacao.blogspot.com/

Ao término do Curso, o blog possuiu o total 2.485 visualizações em sua página, o que demonstrou a sua relevância para a proposta de formação.





ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Durante o percurso da formação, foi possível observarmos o envolvimento e engajamento dos profissionais da educação na participação de cada encontro, atividades e debates. Ainda durante o período de inscrição, foi possível identificarmos o interesse na proposta divulgada, uma vez que estava sendo oportunizada a discussão de uma temática que, apesar de ser comum em nossa realidade social, não tem sido comumente privilegiada nos espaços de formação. Além disso, o formato em parceria com a Universidade também apresentava uma dinâmica que diferia da habitual, atraindo a participação de diversos profissionais da educação, inclusive de outras redes de ensino, com interesse na proposta.

Dentre os diversos fatores que podem ser ressaltados, os profissionais destacaram a compreensão do PBF como um direito a ser garantido pelo Estado às famílias que vivenciam a pobreza e a pobreza extrema e a importância da condicionalidade educação; o resgate de memórias sobre as vivências com a pobreza possibilitados pela elaboração do memorial e; a possibilidade de refletir e promover ações voltadas para a discussão histórica e social da pobreza na articulação com a prática pedagógica e com o currículo.

Nesse sentido, foi possível observarmos que o nível do envolvimento e da participação nos diálogos propostos, muitas vezes, estavam relacionados com a implicação direta que os sujeitos possuíam com a temática. Portanto, a elaboração dos memoriais foi muito importante para a retomada de suas memórias, possibilitando o exercício de reflexão e de problematização acerca de suas realidades e das pessoas à sua volta, incluindo os seus alunos, o que possibilitou o direcionamento de novas práticas que considerassem a discussão sobre a pobreza.

Desse modo, com o objetivo de proporcionar ação formativa aos profissionais da educação sobre as questões históricas e sociais da pobreza, objetivando à articulação com o currículo e com a prática pedagógica desses profissionais, o presente Curso de Extensão se configurou como produto educacional da pesquisa de mestrado profissional em educação "Educação e pobreza: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental".

Acreditamos que os diálogos estabelecidos nos diversos encontros com os sujeitos envolvidos, foram fundamentais para ser possível a concretização da pesquisa proposta, que pretendeu compreender a constituição histórico-social da pobreza na relação com a educação, com ênfase na prática pedagógica e no currículo, fomentando o debate em um contexto formativo de professores do município de Cariacica/ES.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M.; VENTURI, G. (Org.). **Retratos da juventude brasileira:** análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

AROEIRA, Kalline Pereira. **Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação.** (Apresentação ref. Módulo II – do Curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social)

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **Pobreza e Currículo: uma complexa articulação.** Módulo IV. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADI, MEC, 2016. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-4/index.html>.Acesso em: 22/03/2019.

BETTO, F. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Versão Popular. – disponível: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/betto.htm.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-10.

CANDAU, Vera et al. **Sou crianças: tenho direitos**. Petrópolis: Vozes, 1998

CARARO, M. F. **O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social:** intenções e tensões. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

CARNEIRO, C. B. L. **Programas de proteção social e superação da pobreza:** concepções e estratégias de intervenção. UFMG-FFCH, Doutorado, 2005.

CASTEL, R. **A insegurança social:** o que é ser protegido? Petrópolis: RJ, Vozes, 2005.

CUNHA, R. Transferência de Renda com Condicionalidade: a Experiência do Programa Bolsa Família. In: **Concepção e Gestão da Proteção Social Não Contributiva no Brasil.** MDS, UNESCO, 2009.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 23 fev. 2018.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENO S. J. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIMENO S. J. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

REFERÊNCIAS

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

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

MOOL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In MOOL, J. et at. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B; MOUFFE, C. **El retorno de lo político.** Barcelona: Paidós, 1999.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

REGO, W. L.; PINZANI, A. **Pobreza e cidadania**. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Módulo I. SECADI. Ministério da Educação. Governo Federal.

REGO, W. L.; PINZANI, A. **Pobreza e Cidadania.** Módulo I. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADI, MEC. 2016.

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

ROCHA, R. Quando a escola é de vidro. In: ROCHA, R. **Este Admirável Mundo Louco.** Salamandra, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas do currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, 11-43, março, 2008.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editores, 2003.

SEN, A. Resources, Values and Development (Oxford: Blackwell e Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984. *Apud*, SEN, A. **Desigualdade reexaminada.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVA, T. D. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 07-31.

TAVARES, G. M. *et al.* **A produção de meninos de projetos e acontecimentos no percurso**. Relatório de Pesquisa. Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

YAZBEK, M. C. **Serviço Social e pobreza.** Rev. Katálysis, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/01.pdf. Acesso em: 06/05/2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, percorremos o objetivo de compreender a constituição histórico-social da pobreza na relação com a educação, com ênfase na prática pedagógica e no currículo, fomentando o debate em um contexto formativo de professores do Município de Cariacica/ES. Portanto, a partir de uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizamos os pressupostos da pesquisa-ação crítico-emancipatória a fim de alcançar a compreensão da complexa relação que envolve a pobreza e a educação. Dessa forma, durante o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos a reflexão coletiva para a proposição de novas ações, visando à transformação da realidade social (FRANCO, 2018).

A partir do levantamento do campo que vem sendo pesquisado sobre a relação entre pobreza e educação, pudemos observar que pesquisas que estudam a criação de políticas de transferência de renda no Brasil, com enfoque no PBF, têm tido grande repercussão no campo acadêmico, evidenciando análises relacionadas à condicionalidade educação. Concordamos com as pesquisas aqui apresentadas que evidenciam a importância do PBF para ampliação do acesso aos direitos fundamentais às famílias que vivem em condição de pobreza e extrema pobreza, destacando a condicionalidade educação como possibilidade de garantia do direito à educação de crianças e adolescentes empobrecidos.

Acreditamos que, mais do que o acesso, deve ser garantida uma educação de qualidade a todos os alunos, independentemente da condição social desses sujeitos. Nesse sentido, compreendemos a importância da reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas considerarem a problemática da pobreza e da desigualdade social, a fim de contribuírem para que essa educação de qualidade, de fato, alcance a todos os estudantes que adentram as escolas públicas.

Entendendo a pobreza como conceito complexo, estrutural e multifacetado, buscamos contextualizar as questões históricas e sociais desta condição, compreendendo os programas de transferência de renda, destacadamente o PBF, como uma das alternativas para o enfrentamento da desigualdade social. Nesse sentido, procuramos evidenciar as relações possíveis dessa problemática social com a educação, problematizando e superando as perspectivas moralistas e naturalistas

que têm predominado nos discursos hegemônicos e, por diversas vezes, reproduzidas nos espaços escolares por profissionais da educação.

Reconhecendo a importância de promover o debate acerca do contexto de pobreza vivenciado por uma parcela expressiva dos alunos matriculados na escola pública, utilizamos os pressupostos da pesquisa-ação para viabilizar uma formação aos profissionais da educação que visasse à ampliação da discussão sobre a pobreza e a desigualdade social, bem como sobre a sua articulação com a prática pedagógica e com o currículo. Assim, foi possível confirmar a importância e a necessidade de oferta de ações formativas com a valorização da discussão sobre essa problemática social e a sua relação com a educação.

O Curso de Extensão, constituído como produto educacional desta pesquisa, possibilitou ricos momentos de debates e reflexões com os profissionais da educação, onde foi possível, por meio da atividade proposta de elaboração do memorial, a retomada de suas memórias, ao resgatarem a relação pessoal com a pobreza.

Portanto, inicialmente, os professores foram convidados a se engajar nesse processo do reconhecimento da pobreza ao olharem para as próprias vivências por meio de suas memórias. Conforme observado, 61,76% dos profissionais vivenciaram a pobreza em suas vivências pessoais e 73,53% no âmbito profissional. Essa relação tão próxima com a pobreza que os professores envolvidos nesta pesquisa apresentaram ter, nos leva a aproximação com os impactos relatados por eles acerca da realização do curso, indicando o reconhecimento da pobreza em suas experiências.

Foi possível observar que o Curso de Extensão proporcionou aos cursistas o processo de reconhecimento da pobreza em suas experiências de vida e nas vivências de seus alunos, possibilitando que admitissem a existência dessa condição social. De acordo com Arroyo (2016) esse é o primeiro passo para promover a reflexão sobre as relações entre educação e pobreza.

> O que poderíamos fazer, como profissionais da educação básica, para trazermos reflexões sobre as relações entre educação, pobreza e desigualdade social para os nossos trabalhos? Por onde começar? Um primeiro passo [...] é admitir que a pobreza e as desigualdades existem (ARROYO, 2016, s/p).

Reconhecendo que a pobreza existe e ampliando a compreensão sobre essa questão enquanto resultado de decisões políticas que privilegiam a classe dominante em detrimento da garantia de direitos a toda a população, o PBF passa a ser compreendido como uma política social que proporciona o alívio imediato da pobreza ao garantir direitos básicos às famílias que vivenciam a pobreza e a extrema pobreza, superando as visões estigmatizadoras e preconceituosas sobre os beneficiários. No decorrer dos diálogos estabelecidos, foi reafirmada a necessidade de criação de políticas públicas pelo Estado no sentido de garantir direitos a toda a população.

Portanto, a condicionalidade educação, vinculada ao Programa, é interpretada de forma positiva. Durante os encontros, os profissionais demonstraram a compreensão sobre a importância da garantia do direito a uma educação de qualidade para a formação crítica dos sujeitos. Entendemos que a garantia do acesso e da permanência na escola são fundamentais para que se efetive um debate amplo sobre as condições históricas e sociais da pobreza, ao promoverem o seu enfrentamento por meio da superação das visões hegemônicas sobre tal condição social. Dessa forma, há a contribuição para que os sujeitos que passam pelas escolas alcancem o alto grau de desenvolvimento e compreensão sobre a realidade, ao terem garantido o direito a uma educação de qualidade, contribuindo, até mesmo, para o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza.

Assim, o trabalho educativo promove o desenvolvimento dos sujeitos a partir da transformação do entendimento da prática social do modo que se manifesta na aparência, ou seja, quando está preso a uma interpretação superficial da realidade (SAVIANI, 2011). De modo a transpor a interpretação superficial, incentivamos o trabalho educativo que promove a compreensão da pobreza e da desigualdade social para além das visões moralizantes e naturalizantes que se propagam nos discursos hegemônicos.

Nesse sentido, os profissionais da educação destacaram as possibilidades de revisitarem as suas práticas pedagógicas, buscando um currículo que proporcione o conhecimento sobre essa condição social de modo histórico e crítico, visando a sua superação. Efetivou-se o movimento preconizado pela pesquisa-ação, uma vez que

há a valorização desse espaço coletivo e a construção de estratégias para a transformação da realidade social.

> Nesse processo, a Universidade tem uma grande contribuição na promoção de pesquisas, potencializando, a partir de diversas situações, inclusive esse curso de extensão, e intervindo na ampliação dessas discussões e análises. Assim, ocorre a transformação das percepções dos envolvidos, produzindo novas reflexões e ações nos seus ambientes de trabalho educativo (ASSESSORA PEDAGÓGICA - SEDU).

É preciso reconhecer a importância desse debate no contexto atual, em que temos vivenciado uma série de retrocessos em nossa sociedade, em que as disputas políticas e ideológicas se acirraram no contexto educacional, em momento de corte de verbas para educação, em que muitas escolas do campo são fechadas, em que o pagamento de bolsas de pós-graduação é inviabilizado.

Entendendo o currículo como um território em disputa (ARROYO, 2013a), é fundamental o encaminhamento de práticas pedagógicas que invistam em debate crítico acerca da realidade social, problematizando os discursos que estão instituídos em nossa sociedade. A importância dessa temática foi destacada por uma representante da Secretaria de Educação, durante os encontros do curso, expressando os resultados gerados por esse debate para o município:

> [...] De tudo o que a gente já viu aqui no município de Cariacica, se a gente for pensar no contexto em que estamos vivendo hoje, eu quero dizer para vocês o quanto eu me sinto privilegiada por estarmos fazendo essa discussão sobre pobreza na escola e sobre os alunos pobres que estão em nossas salas (TÉCNICA PEDAGÓGICA - SEME).

Dentre os diversos pontos positivos destacados pelos profissionais da educação, foram evidenciados: a organização do Curso de Extensão, o *blog*, os encontros com a valorização dos aspectos teóricos e a possibilidade da inter-relação com as práticas desenvolvidas por eles nas escolas, demonstrando a relevância do produto educacional proposto.

> O Curso foi espetacular sob todos os aspectos: teóricos, de debates e comprometimentos de todos os envolvidos na organização, palestras, compartilhamentos de trabalhos com o Blog, que amei, e as atividades propostas. Além, claro, da proximidade da Comunidade Acadêmica da nossa realidade escolar. Todas estas propostas nos aproximam mais de conceitos que podem ser parte integrante do dia-dia da Escola (PROFESSORA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

> Penso que o Curso em questão foi de extrema contribuição para o meu aprofundamento teórico e as aulas foram bem pensadas com o debate de temas valiosos, como, por exemplo, sobre o currículo, os diversos conceitos

> (cidadania, democracia, pobreza, etc.), Programa Bolsa Família, bem como as práticas pedagógicas que poderão ser possibilidades de diminuir a desigualdade social. O curso foi muito bem dirigido dentro do cronograma, com palestrantes extremamente competentes e com domínio de conteúdos, colaborando com debates e reflexões para o grupo (ASSESSORA PEDAGÓGICA - SEDU).

> [...] as falas dos professores foram muito ricas com total domínio sobre o assunto, materiais completos, recebimento de e-mail nos mantendo sempre bem informados. Muito importante o tema, uma formação muito importante para os profissionais em busca de conhecimento (PROFESSORA DO 1º e 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Além do destaque conferido à organização, aos conteúdos e aos professores participantes, alguns profissionais mencionaram de forma positiva a escolha do município de Cariacica, ressaltando a inovação da proposta temática na região com a configuração da formação integrada à pesquisa acadêmica.

> Também ressalto, como positivo, a escolha pelo município de Cariacica, uma vez que, nas formações ofertadas pela Ufes fora do Campus e com a presença dos professores universitários, o município de Vitória tem certa hegemonia (PROFESSORA DO AEE / SEM).

Essa proximidade com a Universidade que a pesquisa proporcionou apresentou uma riqueza de vivências, principalmente, na expectativa de apresentação dos Planos de Ação no *Campus* da Ufes, com a participação e a apreciação dos trabalhos pelos professores da instituição, como podemos observar na narrativa a seguir:

> A aproximação da Universidade com as prefeituras é louvável [...] A apresentação dos Planos de Ação na Universidade possibilitou que muitos professores, que nunca tinham ido à Ufes, tivessem essa oportunidade. Esse momento foi muito rico para nós (PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Algumas professoras destacaram a ampliação da proposta de formação para outras redes de ensino, conforme ocorreu no presente curso, e a importância da continuidade da oferta de formações com a abordagem dessa temática, considerando a relevância do debate.

> Avalio o curso como excelente e de extrema importância para nossos saberes. Seria de suma importância se o curso pudesse ser ampliado a outras redes de ensino para que todos tenham acesso (COORDENADORA DA EJA).

> Só gostaria de agradecer pelo aprendizado a mim proporcionado e desejar que outros cursos como esse sejam ofertados em grande escala a todos que possuam o desejo de aprender e pensar a educação como um direito que deve ser assegurado a todos, independentemente de sua situação de vulnerabilidade social (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

A indicação para que seja ampliado o debate, demonstrada nos relatos acima, confirma a importância da relação da temática proposta por esta pesquisa e pelo curso de formação concretizado, no sentido de fomentar o diálogo sobre pobreza em contextos educacionais. Em diversos momentos, os profissionais da educação fizeram questão de ressaltar os impactos do curso em suas vidas e em suas práticas pedagógicas, destacando a gratidão pelo debate proporcionado. Por meio do questionário de avaliação, *e-mails* e até mesmo em encontros com alguns desses profissionais, meses após a conclusão do curso:

> O curso sobre a prática pedagógica e o currículo na discussão pobreza tem sido muito incentivador, eu passei a enxergar novas maneiras de entender o aluno dentro das dificuldades dele, não pensando apenas no lado da preguiça, ou falta de interesse, mas levando em conta os saberes que esse aluno tem dentro da sua casa, da sua comunidade (PROFESSORA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL).
>
> A formação oferecida a partir do curso permitiu repensar e refletir sobre minha prática enquanto professora, e percebi que a temática pobreza, em 7 anos de atuação, ainda não se fez presente em minhas aulas, não diretamente, digo, preparar aulas, discussões, reflexões e debates sobre o assunto (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Vale ressaltar, portanto, que mesmo em meio a tantos limites e desafios colocados, a consolidação de debates dessa natureza representa a resistência ao que tem sido imposto em nossa sociedade e muitos profissionais destacaram, esperançosos, a possibilidade de ação para superação dessa problemática. Todas essas reflexões são possíveis sem perder de vista à função social do Estado, pois reconhecemos e reafirmamos o seu dever de garantia dos direitos a toda a população, com investimentos e ampliação das políticas públicas.

Observamos que o curso também estimulou o interesse e o investimento no prosseguimento dos estudos, visando aprofundar a compreensão sobre a temática.

> Como disse, o curso para mim foi muito gratificante, mas pretendo ir além, gosto deste tema, acredito que poderei fazer a diferença, aprendi bastante, adorei os temas e os profissionais palestrantes e os demais. Hoje, sinto-me mais capacitada para ajudar os alunos em algumas questões. Não posso resolver tudo, mas já conheci um pouco do caminho para resolver algumas coisas (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL).
>
> Finalizo o curso com vontade de estudar mais sobre os assuntos que foram abordados nas palestras (PEDAGOGA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Esse entusiasmo gerado pelo processo formativo incentivou a participação de vários profissionais no processo seletivo para ingresso no Mestrado Profissional em

Educação na Ufes, amplamente divulgado ao longo do curso, pelos professores e pelo coordenador do mestrado que esteve em um dos encontros. Cabe destacar que duas professoras participantes desta pesquisa-formação foram aprovadas e integram a terceira turma do PPGMPE/Ufes. Não é possível afirmar que a participação de ambas no curso de formação foi decisiva para a inscrição no mestrado, contudo, relataram que se sentiram estimuladas pelo curso a seguirem com os estudos.

As narrativas analisadas acima evidenciam os impactos que a proposta formativa gerou nos profissionais envolvidos no curso, refletindo diretamente nos planos de ação elaborados como proposta de atividade final, nos quais as proposições realizadas visavam ampliar o debate sobre pobreza enquanto processo historicamente constituído e possível de ser superado. Apesar de nem todos os Planos terem sido colocados em prática durante o curso, devido à limitação do tempo, os profissionais afirmaram, no formulário de avaliação do curso, a intenção de execução da proposta em seus espaços de atuação.

Esse esforço também foi evidenciado pela equipe da Seme que estava participando do curso, quando afirma:

> Espero que consigamos, enquanto órgão gestor de políticas educacionais, colocar em prática em nossa rede essa tarefa de implantar a formação sobre educação, pobreza e desigualdade social e, consequentemente, inserir essa temática nos currículos de nossas Unidades de Ensino (TÉCNICA PEDAGÓGICA – SEME).

Nesse sentido, cabe destacar que várias ações foram desenvolvidas pela Secretaria de Educação, ações essas que tivemos o privilégio de acompanhar de forma próxima. Ainda durante a realização do curso em 2018, fomos convidadas para integrar a Comissão Intersetorial que visava à criação da Política de Formação dos Professores da Rede de Ensino, com o intuito de incluir a relação com a pobreza e a educação.

Posteriormente, no ano de 2019, essa temática integrou a Avaliação Institucional da Rede Municipal de Ensino de Cariacica, com a seguinte pergunta: “Considerando os aspectos sociais e econômicos que permeiam a comunidade escolar, a Unidade de Ensino desenvolve ações que promovam a reflexão sobre os impactos da pobreza no processo de ensino e aprendizagem?”. Dessa forma, foi possível ampliar a

reflexão sobre essa questão nos diversos segmentos da escola: Gestores, Magistério, Funcionários, Alunos e Pais/Responsáveis.

Em nossa atuação como técnica pedagógica da Seme/Cariacica, convite que ocorreu no início do ano de 2019, foi possível acompanhar o processo inicial de organização do PPP de uma escola que, dentre as temáticas indicadas para compor o documento, a pobreza e a desigualdade social estavam presentes. Algo que provocou grande satisfação, pois se revelou como continuidade dos diálogos iniciados com um professor e com uma professora que participaram do Curso de Extensão proposto por esta pesquisa e pelo Curso de Aperfeiçoamento EPDS, ofertado pelo Lagebes/Ufes.

A temática aqui discutida vem se consolidando como um espaço importante de reflexão e de debate, considerando a influência direta nos processos de ensino e aprendizagem. No Espírito Santo, a Iniciativa EPDS potencializou de forma pioneira essa discussão em diversos espaços educacionais, fomentando, inclusive, o Projeto de Pesquisa que originou a presente dissertação. No sentido de ampliar, cada vez mais, a disseminação de reflexões sobre a relação entre educação, pobreza e desigualdade social, foi criado na Ufes o Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS) que visa o fortalecimento deste debate.

Ainda na perspectiva de disseminação do debate aqui proposto, destacamos a apresentação de trabalho na “5ª Conferência Mundial: Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas”, intitulado “O debate sobre a pobreza, desigualdade social e educação no Espírito Santo/Brasil”, com o objetivo de apresentar os resultados parciais desta pesquisa, no que tange às relações vivenciadas pelos profissionais da educação pública do município de Cariacica/ES com a pobreza, observadas nos memoriais.

Destacamos, também, uma formação realizada no município da Serra para um grupo de professores que lecionava nos anos finais do ensino fundamental, com a seguinte temática: “Educação, pobreza e desigualdade social: diálogos com a prática pedagógica inclusiva”, em que foi possível refletirmos, junto aos professores, sobre as questões sociais que atravessam a educação e sobre as possibilidades de

direcionamento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão de todos os sujeitos na garantia de uma educação de qualidade.

Além desses espaços, os resultados da presente pesquisa também serão apresentados na “39º Reunião Nacional da Anped - Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências”, com trabalho aprovado em forma de pôster: “Práticas pedagógicas e a discussão sobre a pobreza: possibilidades a partir de um contexto formativo”.

Esse processo de estudo e pesquisa sobre a pobreza e sua relação com a educação foi muito enriquecedor para ampliar a nossa compreensão sobre essa complexa temática que tem recebido interpretações aligeiradas e superficiais na sociedade, o que se reflete nos espaços escolares. Portanto, estudar a pobreza enquanto fenômeno complexo e multifacetado, constituído por sucessivas decisões políticas ao longo da história e que vem cerceando a garantia de direitos à expressiva parcela da população, permitiu que eu olhasse para a minha trajetória de vida com uma nova visão.

As limitações e insuficiências financeiras vivenciadas em variados momentos e que, por muitas vezes, foram motivo de constrangimento na infância e na adolescência, passam a ser encaradas como resultado de uma desigualdade que está produzida e impregnada em nossa sociedade, auxiliando-me a superar a visão culpabilizadora e moralizante que os discursos carregam e imprimem.

O acesso à educação foi fundamental para concluir a educação básica e adentrar no ensino superior, possibilitando o exercício de uma profissão com melhores condições de trabalho que a vivenciada pelos meus pais. Mesmo assim, a desigualdade social ainda impacta diretamente em minha vida e na vida da minha família, principalmente quando, em situação grave de saúde, o trabalho daquele que provia o sustento do lar passa a ser inviabilizado. Essa situação, devido às condições precárias de trabalho que outrora vivia, em que não estavam garantidos os direitos à previdência social, leva a minha família a ser beneficiária do PBF no transcurso de produção desta pesquisa, contribuindo de forma relevante para o enfrentamento da pobreza que passava a se revelar de forma cada vez mais intensa.

Com base em tudo que vivemos e nos saberes ampliados por esta pesquisa, por meio da implicação direta com a temática e dos estudos realizados durante esse processo, direcionamos os nossos esforços para disseminar a compreensão socialista da pobreza, buscando evidenciar as possibilidades da prática pedagógica e do currículo fomentarem a discussão crítica e problematizadora acerca dessa condição social, vivenciada por grande parte dos alunos, notadamente, nas nossas escolas públicas.

O trajeto aqui percorrido indicou alguns caminhos para o enfrentamento da pobreza. Dentre eles, podemos destacar o investimento em políticas públicas para a redução da pobreza e, mais uma vez, reafirmamos que cabe ao Estado a função de desenvolver ações que impactem diretamente na distribuição de renda, intervindo de modo mais efetivo nas limitações que o sistema capitalista impõem à igualdade de direitos.

A intersetorialidade também vem se configurando como uma aposta promissora para melhor atendimento aos cidadãos, mediante investimentos do Estado para possibilitar a articulação entre as instituições, reduzindo a fragmentação dos serviços destinados à população, favorecendo as condições de acesso aos direitos anteriormente negados e/ou negligenciados.

A ampliação do diálogo, evidenciada em nossa pesquisa, também tem se revelado uma aposta potencializadora do enfrentamento das concepções carregadas de discursos marcados pela moralização, preconceito e estigmas acerca da população que vivencia a pobreza e a extrema pobreza. Dessa forma, compreendemos que o diálogo contribui de forma expressiva para o enfrentamento do discurso hegemônico da pobreza que tem se instaurado na sociedade.

Compreendemos que esse tema se apresenta como um vasto campo de estudos e pesquisas, considerando que ainda há muito a ser discutido sobre a temática e sobre as complexas relações sociais, históricas e econômicas que a cercam, no sentido de questionar o sistema capitalista vigente e proporcionar, aos alunos empobrecidos, uma educação cada vez mais emancipadora.

Por fim, reconhecendo que ainda estamos no início de uma longa caminhada, afirmamos apostar nessa educação de qualidade para todos, de modo a formar

consciências críticas e questionadoras, nessa educação que preza pelo desenvolvimento de todos os sujeitos em suas máximas possibilidades, garantindo o acesso à plena humanidade e a todos os direitos que lhe são inerentes. Apesar de todas as limitações que vivenciamos em nossa sociedade, oriundas das injustiças estabelecidas pela ordem social vigente, seguimos na esperança de dias melhores enquanto travamos essa luta contra a pobreza e a desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M.; VENTURI, G. (Org.). **Retratos da juventude brasileira:** análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

ALBERTO, M. F. P; SANTOS, D. P. Trabalho infantil e desenvolvimento: reflexões à luz de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, vol. 16, núm. 2, junho, Maringá, 2011. p. 209-218. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287122138004.pdf>. Acesso em 18/08/2019.

ALGEBAILE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos. Ed. Lamparina, Faperj. Rio de Janeiro, 2009.

ALMEIDA, M. L.; EFFGEN, A. P. S.; SA, M. G. C. S. A pesquisa-ação em princípios e pressupostos: um diálogo com gestores públicos de educação especial. In: FRANCO M. A. S.; PIMENTA S. G. (Org.). **Pesquisa em educação:** a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. 1ed. São Paulo: Edições Loyola, 2018, v. 4, p. 25-48.

ALMEIDA, M. L; SILVA, I. M; KUYUMJIAN, A. L. Autoria no processo de pesquisa-formação. In: **Políticas e práticas de Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Espírito Santo.** No prelo.

ARAUJO, J. M; ALVES, J. A; BESSARIA, C. N. O impacto dos gastos sociais sobre os indicadores de desigualdade e pobreza nos estados brasileiros no período de 2004 a 2009. **Rev. Econ. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 249-275, maio-ago. 2013.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013a.

ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

ARROYO, M. G. **Pobreza, desigualdades e educação.** Módulo Introdutório. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADI, MEC, 2016. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/index.html>. Acesso em: 11/10/2018.

ARROYO, M. G. **Pobreza e Currículo: uma complexa articulação.** Módulo IV. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADI, MEC, 2016. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-4/index.html>. Acesso em: 22/03/2019.

ARROYO, M. G. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil (Miguel G. Arroyo entrevistado por Ana Maria Alves Saraiva). **Em Aberto.** Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3253/pdf>. Acesso em: 16/04/2018.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DO BRASIL. 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/429> Acesso em: 05/11/2018.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_>. Acesso em: 16/07/2017.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 12ª edição. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004:** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato 2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm>. Acesso em: 05/08/2019.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social.** 2015. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/beneficios/beneficios>. Acesso em: 06/09/2018.

BRASIL. **Ideb:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. INEP. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 13/06/2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Desenvolvimento e crise no Brasil:** história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula. Ed. 34. São Paulo, 2003.

BRITO, M. H. P. ARRUDA, N. A. O. CONTRERAS, H. S. H. Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade. **XII Congresso Nacional de Educação.** Educere. Paraná. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930_10055.pdf>. Acesso em 02/07/2019.

CARARO, M. F. **O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social:** intenções e tensões. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

CARARO, M. F. SIMÕES, R. D. VIEIRA, A. B. Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social na Ufes: (des)caminhos, tensões e ousadias em terras capixabas. In: GARCIA, A. V. TORRI, D. CERAY, R. Z. OLIVEIRA, S. M. (Org.) **Formação e pesquisa no âmbito da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social** (Recurso eletrônico online)**.** 1 ed. v. 3. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

CARARO, M. F. Educação, Pobreza e Desigualdade Social: uma relação tensa e intensa. **Curso de Extensão:** A Prática Pedagógica e o Currículo na Discussão da Pobreza no Ensino Fundamental. Palestra. Cariacica, 2018.

CARNEIRO, C. B. L. **Programas de proteção social e superação da pobreza:** concepções e estratégias de intervenção. UFMG-FFCH, Doutorado, 2005.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T; FILHO, L. M. F; VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2000.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis, RJ. DP ET Alii. Brasília, DF. 2009.

CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; YAZBEK, M. C.; BÓGUS, L. M. M. (Org.). **Desigualdade e a questão social.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Educ, 2004.

COLLARES, M. E. H. **Combate à pobreza:** a educação e o Programa Bolsa Família. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2014.

COUTINHO, A. F. Filantropia em educação no Brasil: a outra face da oferta de educação básica aos pobres ou demissão do Estado? In: **31ª Reunião Nacional da Anped.** Caxambu/MG, 2008.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 23/09/2018.

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

DUARTE, NATALIA. S. Uma crítica da relação entre educação e pobreza. In: YANNOULAS, S. C. **Política educacional e pobreza:** múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013.

DUARTE, NEWTON. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. S; YANNOULAS, S. C. O percurso escolar da população em situação de pobreza. In: **34ª Reunião Anual da Anped.** Natal/RN, 2011.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?:** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FANFANI, E.T. Notas sobre la construcción del trabajo docente. In: MEDRANO, C. V; VAILLANT, D. (Coord.) **Aprendizaje y desarrollo profesional docente.** OEI/ Fundación Santillana, Madrid, 2009.

FAO, FIDA, UNICEF, PMA y OMS. **El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo.** Fomentando la resiliencia climática en aras de la seguridad alimentaria y la nutrición. FAO, Roma, 2018. Disponível em: <http://www.fao.org/3/I9553ES/i9553es.pdf> Acesso em 17/08/2019.

FEIJÓ, A. P. S. **Programa Bolsa Família:** relação entre frequência escolar e saída da pobreza a partir da visão de beneficiárias residentes na região Sul de Campinas (SP). Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2014.

FLORES, D. F. ¨**A gente não tem noção**¨**:** pontos de vista de professores de uma escola pública de Campinas (SP) em relação ao Programa Bolsa Família. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2015.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991/ 29774>. Acesso em: 09/11/2018.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C; ALVES, N. (Orgs). **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. Cortez. São Paulo, 2012.

FREIRE, P. **Papel da Educação na Humanização.** Rev. Paz e Terra, Nº 09, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1127/1/FPF_OPF_01_0003.pdf>. Acesso em: 19/03/2018.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GARCIA, A. V; HILLESHEIM, J. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 131-147, set. 2017.

GHELLER, J. C. K. **As vozes dos sujeitos e as repercussões do Programa Bolsa Família com foco na frequência escolar como condicionalidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó-SC, 2015.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, G. Q. MENICUCCI, T. M. G. AMARAL, E. F. L. Diferencial educacional entre beneficiários e não beneficiários do Programa Bolsa Família. **Cadernos de Pesquisa.** v.47 n.165 p.770-795 jul./set. 2017.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Perfil da pobreza no Espírito Santo:** famílias inscritas no CadÚnico 2016. Vitória, ES, 2017. Disponível em http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5721 Acesso em 05/11/2018.

JESUS, D. M.; VIEIRA A. B.; RODRIGUES, C. H. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: a formação de professores e a educação na diferença. In: FRANCO M. A. S.; PIMENTA S. G. (Org.). **Pesquisa em Educação:** a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. 001ed. São Paulo: Loyola, 2018, v. 004, p. 67-87.

KLEIN, C. A educação de mulheres-mães pobres para uma “Infância Melhor”. In: **34ª Reunião Anual da Anped.** Natal/RN, 2011.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T; FILHO, L. M. F; VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2000.

KUYUMJIAN, A. L. **Programa Bolsa Família, Federalismo e Poder Local:** O índice de gestão descentralizada municipal e o fator condicionalidade educação no município de Vitória (ES). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

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

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

LIBÂNEO, J. O dualismo perverso da escola pública brasileira – escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, C. C. B. **O programa de transferência de renda Bolsa Família/Benefício Variável Jovem no município de Cascavel:** condicionalidade e descumprimento. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Cascavel/PR, 2013.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista **e-Curriculum.** São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez, 2014.

MACIEL FILHO, E. B. Estado de direito x Estado policialesco. **Estadão**, 2018. Disponível em: https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/estado-de-direito-x-estado-policialesco/. Acesso em: 12/05/2019.

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

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas, SP : Autores Associados, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. 1 ed. Boitempo Editorial. São Paulo, 2004.

MENDONÇA, E. F. Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. Módulo II. In: **Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social.** SECADI,

MEC. 2016. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/index.html> Acesso em: 11/03/2019.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. Secretaria Nacional de Renda e Cidadania. **Bolsa Família e Cadastro Único no seu Município - Cariacica/ES.** 2019. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/bolsafamilia/relatorio-resumido.html Acesso em 02/09/2019.

MOOL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In MOOL, J. et at. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26/23>. Acesso em: 19/04/2018.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. (Des)Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T; FILHO, L. M. F; VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2000.

OLIVEIRA, L. C. S. **Programa Bolsa Família:** efeitos no desempenho escolar e na superação da vulnerabilidade social de beneficiários em Feira de Santana-BA (2006-2012). Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação. Feira de Santana-BA, 2014.

OLIVEIRA, P. C. **O Programa Bolsa Família e as políticas sociais brasileiras no século XXI:** perspectivas educacionais nas políticas de combate à pobreza para além da transferência de renda. Dissertação (mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2015.

OLIVEIRA, Z. L. C. A provisão da família: redefinição ou manutenção dos papéis? In: ARAÚJO, C.; SCALON, C. (Org.). **Gênero, família e trabalho no Brasil.** Editora FGV. Rio de Janeiro, 2005.

PAUGAM, S. **A desqualificação social:** ensaio sobre a nova pobreza. Editora Cortez. São Paulo, 2003.

PAULY, E. L; ORTH, M. A. A contradição moral entre educar e encarcerar: a PEC nº 20, o Programa Bolsa Família e a escola. In: **31ª Reunião Nacional da Anped.** Caxambu/MG, 2008.

PEREIRA, A. C. F; FAVARO, N. A. L. G. História da mulher no Ensino Superior e suas condições atuais de acesso e permanência. In: **XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26207_12709.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2019.

PEREIRA, S. T; SILVEIRA, A. A. D. O direito à creche das crianças em situação de pobreza: o caso do Brasil Carinhoso. In: **38ª Reunião Nacional da Anped.** Maranhão, 2017.

PIMENTA. S. G. Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas. usp.br/ep/article/viewFile/27993/29777>. Acesso em: 09/11/2017.

PINTO, P. S. **Representações da condicionalidade da educação no Programa Bolsa Família –** um estudo a respeito da função da educação para os adolescentes e famílias bolsistas. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

PIRES, A. Algumas reflexões sobre as condicionalidades em educação presentes no Programa Bolsa Família. In: **35ª Reunião Anual da Anped.** Porto de Galinhas/PE, 2012.

PIRES, A. Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 513-532, jul./set. 2013.

RABELO. M. M. **Redistribuição e reconhecimento no Programa Bolsa Família:** a voz das beneficiárias. FEE-Fundação de economia e estatística. Porto Alegre, 2014.

RAMALHO, B; LEITE, L. H. A; MENDONÇA, P. M. Coletivos em situação de pobreza e educação integral: um olhar a partir da perspectiva decolonial. In: **38ª Reunião Nacional da Anped.** Maranhão, 2017.

REGO, W. L.; PINZANI, A. **Pobreza e Cidadania.** Módulo I. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADI, MEC. 2016.

ROCHA, R. Quando a escola é de vidro. In: ROCHA, R. **Este Admirável Mundo Louco.** Salamandra, 2012.

SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural: In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios Contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas do currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANA, J. J. B. Prática Pedagógica, Pobreza e Direitos Humanos. **Curso de Extensão:** A Prática Pedagógica e o Currículo na Discussão da Pobreza no Ensino Fundamental. Palestra. Cariacica, 2018.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, 11-43, março, 2008. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/A_filosofia_a_venda_RCCS80_Marco2008.pdf>. Acesso em: 26/07/2019.

SANTOS, L. **Práticas pedagógicas relacionadas aos beneficiários do Programa Bolsa Família:** um estudo em escolas municipais de Campinas – SP situadas em

regiões de maior vulnerabilidade social que atingiram o IDEB projetados para 2013. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2016.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: ASA Editores, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 42. ed. 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHEFER, M. C. Relações periféricas na escola: incumbências e sucumbências do Programa Bolsa-Família. In: **36ª Reunião Nacional da Anped.** Goiânia/GO, 2013.

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H. M. B; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema.** Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2000.

SEN, A. Resources, Values and Development (Oxford: Blackwell e Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984. *Apud*, SEN, A. **Desigualdade reexaminada.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SERPA, A. M. P. Programas de transferência de renda e suas condicionalidades. **Curso de Extensão:** A Prática Pedagógica e o Currículo na Discussão da Pobreza no Ensino Fundamental. Palestra. Cariacica, 2018.

SILVA, M. O. S. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 12(6):1429-1439, 2007.

SILVA, T. D. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, M. J. S. **Transferência de renda nas famílias:** o Programa Bolsa Família (PBF) e o impacto no rendimento escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.

SIMÕES, R. D. A Esperança e a Docência. **Pensar a educação em pauta.** 12 de setembro de 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacao empauta/a-esperanca-e-adocencia/>. Acesso em: 26/07/2019.

SIMÕES, R. D. Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. **Curso de Extensão:** A Prática Pedagógica e o Currículo na Discussão da Pobreza no Ensino Fundamental. Palestra. Cariacica, 2018.

SOARES, K. J; SOUZA, C. R. F. O Projeto Político-Pedagógico: Instrumento para pensar a situação de pobreza nas escolas? In: YANNOULAS, S. C (Coord). **Política educacional e pobreza:** múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Liber Livro. Brasília. 2013.

TAVARES, G. M. *et al*. **A produção de meninos de projetos e acontecimentos no percurso**. Relatório de Pesquisa. Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

TESTA, M. G. FRONZA, P. PETRINI, M. PRATES, J. C. Análise da contribuição do Programa Bolsa Família para o enfrentamento da pobreza e a autonomia dos sujeitos beneficiários. **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro 47(6):1519-541, nov./dez. 2013.

VALPASSOS, C. F. F.; SILVA, I. M.; SILVA, D. C. SENA, B. Inclusão social: ampliando perspectivas e possibilidades na garantia de direitos. In: **Políticas e práticas de Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Espírito Santo.** No prelo.

VAZ, J. D. **Educação, Programa Bolsa Família e combate à pobreza:** o cinismo instituído. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2013.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M. T; FILHO, L. M. F; VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil.** Autêntica, 2ª ed. Belo Horizonte, 2000.

VIEIRA, A. B. Pobreza e Currículo: uma complexa articulação. **Curso de Extensão:** A Prática Pedagógica e o Currículo na Discussão da Pobreza no Ensino Fundamental. Palestra. Cariacica, 2018.

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

YANNOULAS, S. C.; DUARTE, N. S. Conversando com as professoras de Educação Básica. In: YANNOULAS, S. C (Coord). **Política educacional e pobreza:** múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Liber Livro. Brasília. 2013.

YAZBEK, M. C. **Serviço Social e pobreza.** Rev. Katálysis, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/01.pdf. Acesso em: 06/05/2019.