

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

**DENISE PINHEIRO QUADROS**

**DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA  
ESCOLA ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA: POSSIBILIDADES DE  
ENFRENTAMENTO DA POBREZA E DA DESIGUALDADE SOCIAL**

**VITÓRIA  
2021**

**DENISE PINHEIRO QUADROS**

**DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA  
ESCOLA ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA: POSSIBILIDADES DE  
ENFRENTAMENTO DA POBREZA E DA DESIGUALDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa “Docência e Gestão de Processos Educativos”, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões

**VITÓRIA  
2021**

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

---

Q1d Quadros, Denise Pinheiro, 1965-  
Democratização do Ensino e Educação de Jovens e Adultos na Escola Admardo Serafim de Oliveira : possibilidades de enfrentamento da pobreza e da desigualdade social / Denise Pinheiro Quadros. - 2021.  
291 f. : il.

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

1. Democratização do Ensino. 2. Escola Admardo. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Pobreza. 5. Desigualdade Social. I. Simões, Renata Duarte. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**DENISE PINHEIRO QUADROS**

**DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA  
ESCOLA ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA: POSSIBILIDADES DE  
ENFRENTAMENTO DA POBREZA E DA DESIGUALDADE SOCIAL**

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

Aprovada em 04 de maio de 2021

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora



---

**Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro Interno



---

**Prof. Dr. Edson Maciel Peixoto**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo  
Membro Externo

*À minha mãe Juracy (Juju), pelo seu amor cotidiano, cuidadoso e prestativo, sem contar as suas infinitas orações.*

*Ao meu pai Edon, in memoriam, com saudade e gratidão que não têm fim.*

*Aos meus filhos Renan, Rafael e Rodrigo, minha forma de amar mais profunda, pela força, pelo respeito, cumplicidade, apoio, confiança e sinceridade em nossa relação.*

*À minha neta Valentina e à minha sobrinha-neta Vivian, amores infantis que tomam conta do meu coração.*

*Às minhas tias Jandyra e Elenita, pela longa jornada de cumplicidade, confiança e trocas afetivas.*

*À minha família amada que se constitui de irmão/irmãs, tios/tias, primos/primas, sobrinhos/sobrinhas, afilhados/afilhadas, cunhados/cunhadas e ao enorme número de agregados/agregadas, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.*

*À Marluza, com quem compartilho a minha vida.*

*Aos estudantes da EJA, com suas impressionantes histórias de vida e com seus infinitos itinerários pelo direito a um justo e digno viver.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Renata Duarte Simões que, respeitosamente, me acolheu, me tirou da zona de conforto com o tema Pobreza e Educação e que, de forma mais que generosa, responsável e comprometida, me orientou nesta pesquisa.

Ao professor Eduardo Augusto Moscon Oliveira, pelas contribuições na fase de qualificação e pelo aceite do convite para participar da banca de avaliação, mas, sobretudo, por fazer parte de minha trajetória de militância nos diferentes espaços de lutas.

Ao professor Edson Maciel Peixoto, pelos importantes apontamentos e reflexões na fase de qualificação, pelo aceite do convite para participar da banca de avaliação como também a oportunidade de compartilhar sua delicadeza ao expressar as suas observações.

À professora Marlene de Fátima Cararo, pela incansável presença humana e contribuições no debate sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

À professora Ana Maria Petronetto Serpa e ao professor João José Barbosa Sana, que prontamente se disponibilizaram em contribuir para a realização do curso de extensão.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), na pessoa do professor Alexandro Vieira Braga, potente e lindo no que faz.

Aos professores do PPGMPE, em especial ao Itamar Mendes, Valter Giovedi, Debora Cristina de Araujo, Dulcinea Campos Silva, Ines de Oliveira Ramos Martins, Kalline Pereira Aroeira, Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e Patricia Silveira da Silva Trazzi, pela forma acolhedora e pelas contribuições em minha trajetória acadêmica.

Aos professores do PPGM, em especial ao Marcelo Lima, Gilda Cardoso de Araújo, Cláudia Maria Mendes Gontijo, Denise Meyrelles de Jesus, Edna Castro de Oliveira, Cleonara Maria Schwartz, Valdete Côco, Vânia Carvalho de Araújo, Sandra Soares Della Fonte, Sonia Lopes Victor, Maria Elizabeth Barros de Barros, por toda uma história de parcerias, militância e aprendizado.

Aos Grupos de Pesquisa GEEPDS, GETAE e GEPPF, pelos encontros, diálogos e resistências que fortalecem e contribuem para a ampliação das experiências docentes.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória e seus diferentes atores, que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos colegas, profissionais da educação e sujeitos desta pesquisa, em especial à Diretora Kleynayber, que comigo compartilharam este percurso e muito contribuíram nas discussões apresentadas neste estudo.

Aos amigos da 3ª turma do PPGMPE, denominada “Paulo Freire”, pelo sentido/significado de humanidade.

À Girlene, Alice, Mariane, Shellen e Hadassa, parceiras para assuntos acadêmicos e discussões teóricas.

À Sumika, Célia e Heloísa, “guerreiras capixabas”, parceiras de luta e de militância.

Às instituições UNCME/ES, COMEV, FMEV, FEE, CNDE, Fórum de EJA e FOPEIES, pela oportunidade de me fazer guerreira em defesa pelo direito à educação.

Aos amigos/amigas, em especial à Rosele, que de alguma forma, direta e indiretamente, fizeram parte dessa jornada.

A **DEUS**, por todas as bênçãos!

Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário  
[...] Mais uma vez, não. Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências  
viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura, que  
estamos a construir [...] Vivo, sou militante.

Gramsci (1917)

## RESUMO

Trata-se de uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação que objetiva analisar o processo de democratização do ensino na Educação de Jovens e Adultos do município de Vitória-ES, mais especificamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, em seus diferentes contextos de consolidação, buscando compreender como vem atuando no enfrentamento da condição de pobreza/extrema, pobreza e de desigualdade social em que vivem os estudantes dessa modalidade de ensino. A partir dos estudos de Arroyo (2005, 2010, 2014, 2016, 2017), Freire (1981, 1987, 1997), Cararo (2015), Garcia e Hillesheim (2017), Yannoulas (2013) e Duarte (2012), compreende a pobreza como um fenômeno complexo, estrutural e multifacetado, resultado de um percurso histórico que promove a desigualdade social de parcela considerável da população brasileira. Com base nos estudos de Azanha (1979) e de Carvalho (2004), reflete sobre a democratização do ensino e, nos estudos de Machado (2009), Paiva (2006, 2007, 2014), Oliveira (2006) e Ventura (2011), sobre a Educação de Jovens e Adultos. O *locus* de realização desta pesquisa é a escola Admardo, justificando-se tal escolha por sua territorialidade, seus sujeitos, sua proposta metodológica e conceitual de trabalho, entre outros aspectos que a diferenciam das demais unidades de ensino da rede municipal de Vitória. Referente ao papel das políticas públicas educacionais no enfrentamento das desigualdades sociais e da pobreza em suas multifacetadas, buscam-se respostas para a seguinte indagação: como a pobreza vem sendo pensada/situada/enfrentada no processo de democratização do ensino na instituição escolar “multiclasses” Admardo Serafim de Oliveira, instalada em dez diferentes bairros do município de Vitória-ES? Essa questão norteia a pesquisa e evidencia a relevância do princípio constitucional de democratização do ensino na interface do diálogo com a pobreza no sentido de sua transformação social e econômica. A pesquisa, de natureza qualitativa, elege, como caminho metodológico, a análise documental e o diálogo com os diferentes sujeitos no campo educacional, apostando na proposta colaborativa para a construção de políticas públicas pertinentes no enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza, sistematizada em um contexto formativo com profissionais da escola Admardo, por meio do Curso de Extensão “Pobreza e Educação: um diálogo necessário”. Como resultado, destaca-se a mudança de compreensão sobre a categoria de análise “pobreza”. Com a colaboração dos sujeitos participantes desta pesquisa, considerando os contextos sociais de vida dos estudantes empobrecidos, conclui que é possível repensar as práticas educativas com ações que garantam a democratização do ensino, o direito à educação e à aprendizagem com qualidade, que promovam o desenvolvimento humano e possibilitem o acesso ao conhecimento histórico e crítico sobre a pobreza, objetivando sua superação.

**Palavras-chave:** Democratização do Ensino. Escola Admardo. Educação de Jovens e Adultos. Pobreza. Desigualdade Social.

## ABSTRACT

This is a master's dissertation linked to the Graduate Program of Professional Master's in Education that aims to analyze the process of democratization of education in Youth and Adult Education in the city of Vitória-ES, more specifically in the Municipal School of Elementary Education Youth and Adult Education "Professor Admardo Serafim de Oliveira", in its different contexts of consolidation, seeking to understand how he has been working to face the condition of poverty / extreme, poverty and social inequality in which students of this type of education live. From the studies of Arroyo (2005, 2010, 2014, 2016, 2017), Freire (1981, 1987, 1997), Cararo (2015), Garcia and Hillesheim (2017), Yannoulas (2013) and Duarte (2012) understand the poverty as a complex, structural and multifaceted phenomenon, the result of a historical path that promotes social inequality for a considerable portion of the Brazilian population. Based on the studies of Azanha (1979) and Carvalho (2004), he reflects on the democratization of teaching and, in the studies of Machado (2009), Paiva (2006, 2007, 2014), Oliveira (2006) and Ventura (2011), on Youth and Adult Education. The locus of this research is the Admardo school, justifying this choice due to its territoriality, its subjects, its methodological and conceptual work proposal, among other aspects that differentiate it from other teaching units in the municipal network of Vitória. Referring to the role of public educational policies in addressing social inequalities and poverty in its multifacets, we seek answers to the following question: how poverty has been thought / situated / faced in the process of democratizing teaching in the "multiclass" school institution Admardo Serafim de Oliveira, installed in ten different neighborhoods in the city of Vitória-ES? This question guides the research and highlights the relevance of the constitutional principle of democratization of education at the interface of the dialogue with poverty in the sense of its social and economic transformation. Research, of a qualitative nature, chooses documentary analysis and dialogue with different subjects in the educational field as a methodological path, betting on the collaborative proposal for the construction of relevant public policies to face poverty and extreme poverty, systematized in a formative context with professionals from the Admardo school, through the Extension Course "Poverty and Education: a necessary dialogue". As a result, the change in understanding of the "poverty" analysis category stands out. With the collaboration of the subjects participating in this research, considering the social contexts of the impoverished students' lives, it concludes that it is possible to rethink educational practices with actions that guarantee the democratization of teaching, the right to education and quality learning, that promote development and enable access to historical and critical knowledge about poverty, aiming at overcoming it.

**Keywords:** Democratization of Education. Admardo School. Youth and Adult Education. Poverty. Social Inequality.

## **LISTA DE SIGLAS**

**ACCs** - Atividades Curriculares Complementares

**ADIN** - Ação Direta de Inconstitucionalidade

**AMARIV** - Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis da Ilha de Vitória

**ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BPC** - Benefício de Prestação Continuada

**BPC na Escola** - Benefício de Prestação Continuada na Escola

**CADÚnico** - Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal

**CAQ** - Custo Aluno Qualidade

**CAQi** - Custo Aluno Qualidade Inicial

**CCTI** - Centro de Convivência da Terceira Idade

**CEB** - Câmara de Educação Básica

**CEBs** - Comunidades Eclesiais de Base

**CEEJA** - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

**CEJA/SEME** - Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação

**CE/UFES** - Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

**CMEIs** - Centros Municipais de Educação Infantil

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**COMEV** - Conselho Municipal de Educação de Vitória

**CONAE** - Conferência Nacional de Educação

**CONAPE** - Conferência Nacional Popular de Educação do Espírito Santo

**CONFINTEA** - Conferência Internacional de Educação de Adultos

**CONGEMAS** - Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social

**COVID** - Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)

**CRAS** - Centro de Referência da Assistência Social

**CREAS POP** - Centro de Referência Especializada da Assistência Social para População em Situação de Rua

**DUDH** - Declaração Universal dos Direitos Humanos

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente

**ECF** - Escola de Ciência e Física

**EF** - Ensino Fundamental

**EI** - Educação Infantil

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**EM** - Ensino Médio

**EMEF** - Escola Municipal de Ensino Fundamental

**EMEFs** - Escolas Municipais de Ensino Fundamental

**EMEF EJA** - Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos

**EMEF EJA ASO** - Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos  
“Professor Admardo Serafim de Oliveira”

**ENCCEJA** - Certificação de Competências de Jovens e Adultos

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**EPDS** - Educação, Pobreza e Desigualdade Social

**ES** - Espírito Santo

**EUA** - Estados Unidos da América

**FEE/ES** - Fórum Estadual de Educação do Espírito Santo

**FENEN** - Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

**FETAES** - Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Espírito Santo

**FMEV** - Fórum Municipal de Educação de Vitória

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**FNDEP** - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

**FUNDAÇÃO EDUCAR** - Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos

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

**FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação

**GEEPDS** - Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdades Social

**GEPLAN** - Gerência de Planejamento e Avaliação

**GETAE** - Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IBICT/OASISBR** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Portal Brasileiro de Publicações Científicas

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IFES** - Instituto Federal do Espírito Santo

**IGD-M** - Índice de Gestão Descentralizada Municipal

**IJSN** - Instituto Jones Santos Neves

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**JEC** - Juventude Estudantil Católica

**JOC** - Juventude Operária Católica

**JUC** - Juventude Universitária Católica

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MDB** - Movimento Democrático Brasileiro

**MEC** - Ministério da Educação

**MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**NEJA** - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

**NISPI** - Núcleo de Integração Social para Pessoas Idosas

**NUP/CED/UFSC** - Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

**OAB** - Ordem dos Advogados do Brasil

**OBSERVA VIX** - Portal do Observatório de Indicadores da Cidade de Vitória

**ONGs** - Organizações não Governamentais

**PAS** - Programa Alfabetização Solidária

**PBF** - Programa Bolsa Família

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PEC** - Proposta de Emenda à Constituição

**PEE/ES** - Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo

**PIB** - Produto Interno Bruto

**PLANFOR** - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

**PME** - Programa Mais Educação

**PMEV** - Plano Municipal de Educação de Vitória

**PMV** - Prefeitura Municipal de Vitória

**PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**PNAD Contínua** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PNLD - EJA** - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

**PP** - Pontos Percentuais

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**PPC** - Paridade do Poder de Compra

**PPGMPE** - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

**PROEJA** - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

**PROFTEC** - Programa de Fomento à Formação para o Trabalho, Educação e Cidadania

**PROJOVEM** - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

**PRONATEC** - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**PRONERA** - Programa Nacional de Reforma Agrária

**PTR** - Programa de Transferência de Renda

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAGI** - Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação

**SBPC** - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

**SciELO** - Scientific Electronic Library OnLine

**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEMEAR** - Associação para Integração e Apoio às Pessoas com Deficiência

**SEMMAM** - Secretaria Municipal de Meio Ambiente

**SEMAS** - Secretaria Municipal de Assistência Social

**SEME** - Secretaria Municipal de Educação

**SGE** - Sistema de Gestão Escolar

**SUS** - Sistema Único de Saúde

**TI** - Tempo Integral

**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo

**UFG** - Universidade Federal de Goiás

**UFPR** - Universidade Federal do Paraná

**UNCME/ES** - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Espírito Santo

**UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**URSS** - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Mapa da Escola Admardo .....</b>	<b>137</b>
--	------------

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Titulação dos participantes no Curso/Formação .....	165
<b>Gráfico 2</b> - Tempo de atuação como Profissional da Educação .....	166

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Descritores Cruzados: “Democratização e Pobreza” .....	36
<b>Quadro 2</b> - “Democratização do Ensino na Educação Básica” .....	37
<b>Quadro 3</b> - “Democratização do Ensino no Espírito Santo” .....	38
<b>Quadro 4</b> - “Pobreza” e “Educação” .....	38
<b>Quadro 5</b> - “Pobreza” e “Educação” no Espírito Santo .....	39
<b>Quadro 6</b> - “Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos Professor Admardo Serafim de Oliveira” .....	40
<b>Quadro 7</b> - Distribuição dos espaços físicos da Escola Admardo no ano de 2019 .....	138
<b>Quadro 8</b> - Ementas .....	159
<b>Quadro 9</b> - Curso de Extensão: relação de datas e Convidados/Palestrantes .....	160
<b>Quadro 10</b> - Relação das atividades atribuídas aos Participantes/Cursistas .....	163

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - População de 0 a 14 anos, no Estado do Espírito Santo, com e sem matrícula escolar, no período de 2011 a 2015 .....	108
<b>Tabela 2</b> - Taxa de Escolarização - Percentual de residentes na cidade de Vitória com idades de 15 a 17 anos matriculados na escola .....	110
<b>Tabela 3</b> - Taxa de Escolarização - Percentual de residentes na cidade de Vitória com idades de 18 a 24 anos matriculados em instituição de ensino .....	110
<b>Tabela 4</b> - Número de Matrículas por Etapa de Ensino e por Dependência Administrativa, no município de Vitória .....	111
<b>Tabela 5</b> - Matrícula inicial por série/ano/idade – 2020 .....	138
<b>Tabela 6</b> - Número de estudantes por série/ano, sexo e raça/cor - 2020 .....	139
<b>Tabela 7</b> - Número de estudantes por deficiência - 2020 .....	141
<b>Tabela 8</b> - Renda familiar - 2020 .....	141
<b>Tabela 9</b> - Número de pessoas que contribuem com a renda familiar - 2020 .....	142
<b>Tabela 10</b> - Número de estudantes com acesso a telefone celular, smartphone ou tablet - 2020 .....	142
<b>Tabela 11</b> - Número de estudantes com acesso à internet - 2020 .....	143
<b>Tabela 12</b> - Frequência com que o estudante vai ao cinema, igreja, livraria, museu, parques, shopping, shows e teatro (bens culturais) - 2020 .....	143
<b>Tabela 13</b> - Número de estudantes beneficiários do PBF em 2020 .....	143

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
METODOLOGIA .....	30
<b>CAPÍTULO I. VISITANDO OS ESTUDOS JÁ REALIZADOS .....</b>	<b>35</b>
1.1 DEMOCRATIZAÇÃO E POBREZA .....	40
1.2 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	42
1.3 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO ESPÍRITO SANTO .....	47
1.4 POBREZA E EDUCAÇÃO .....	49
1.5 POBREZA E EDUCAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO .....	65
1.6 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA .....	70
<b>CAPÍTULO II. DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO, DESIGUALDADE SOCIAL E POBREZA: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO A PARTIR DE 1988 .....</b>	<b>77</b>
2.1 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO .....	77
2.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .....	82
2.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996 E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO .....	90
2.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO COMO POSSIBILIDADE DE REDUÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL .....	99
2.5 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO EM CONTEXTO ESTADUAL E MUNICIPAL .....	105
2.6 POLÍTICA EDUCACIONAL EM CONTEXTO ESTADUAL E MUNICIPAL .....	111

<b>CAPÍTULO III. ESCOLA ADMARDO, DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E POBREZA - UM DEBATE EM CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>116</b>
3.1 POLÍTICA EDUCACIONAL DE EJA NO BRASIL .....	116
3.2 A POLÍTICA DE EJA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA .....	124
3.3 ESCOLA PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA .....	133
3.4 ESCOLA ADMARDO: PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DA POBREZA .....	145
<b>CAPÍTULO IV. A AÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA ADMARDO.....</b>	<b>158</b>
4.1 OS PRIMEIROS PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO .....	158
<b>4.1.1 A realização dos encontros .....</b>	<b>164</b>
4.2 POBREZA, DIREITOS HUMANOS E POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO .....	168
4.3 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO, GESTÃO ESCOLAR E POBREZA .....	187
<b>CAPÍTULO V. PRODUTO EDUCACIONAL (CURSO/FORMAÇÃO “POBREZA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO”) .....</b>	<b>210</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>267</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>274</b>

## INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nas bases da economia capitalista em todo o mundo, no século XX, ganharam força no território brasileiro a partir de meados da década de 1970, trazendo como necessidade a reformulação do aparato estatal, tendo em vista a deflagração de um intenso e longo processo de lutas da sociedade pela redemocratização do país, a fim de apagar a marca autoritária desenhada pelo regime militar que perdurou por mais de vinte anos (PARO, 1996). Nos anos de 1980, essas lutas se intensificaram, pois se observou a possibilidade de vislumbrar a implementação de mecanismos que assegurassem a participação da sociedade civil na reformulação de algumas políticas públicas.

Schuchter (2018) afirma que nos anos de 1970 e, fundamentalmente, no início dos anos de 1980, surgiram intensos movimentos de mobilização e de organização popular com foco na luta pelo fim da ditadura militar e tudo o que ela representou e representava. Segundo a autora, o movimento pelas “Diretas Já”, a retomada das atividades e criação de sindicatos e centrais de trabalhadores,<sup>1</sup> movimentos populares em prol da luta por emprego, renda, trabalho, moradia, saúde, foram alguns dos fatores que contribuíram para o processo de democratização da sociedade.

Destaca, ainda, que a realização de encontros nacionais organizados por entidades docentes e estudantis e a possibilidade de circulação de pensamentos contrários à ditadura, além da forte crise econômica que o Brasil vivenciou pós período chamado de “milagre brasileiro” (década de 1970) levaram João Baptista de Oliveira Figueiredo (último presidente da ditadura) a estabelecer um processo denominado por ele de “abertura lenta e gradual”, da qual vários atos se sucederam: fim do Ato Institucional nº 5 e da censura, anistia política aos presos e exilados, pluripartidarismo, entre outros (SCHUCHTER, 2018).

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo tempo em relação às políticas sociais no Brasil, sendo decorrente de um período de abertura política do país (PINHEIRO, 2014). Para a autora, essa Constituição foi elaborada em um cenário de democratização e de participação, “fomentando a ampliação do envolvimento dos cidadãos nos processos de decisão e implementação das políticas sociais, buscando ir ao encontro das demandas que dizem respeito à descentralização e consolidação da democratização do Estado brasileiro” (PINHEIRO, 2014, p. 2).

---

<sup>1</sup> Fizemos a escolha de não adotar as considerações de gênero para a escrita do texto apenas pelo entendimento de facilitação da leitura.

Em âmbito nacional, a Constituição de 1988 trouxe, no artigo 208, o dever do Estado para com a educação dando-lhe o caráter de “direito público subjetivo”.<sup>2</sup> Outros três dispositivos legais também contribuíram para que a educação brasileira que, por décadas, fora negada (e/ou negligenciada) à grande parcela da população, passasse a ser vista como um direito social: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Emenda Constitucional nº 14 (1996) e, também em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (HORTA, 1988).

Oportuno mencionar que a Emenda Constitucional nº 59, sancionada em 11 de novembro de 2009, reforçou o dever do Estado ao trazer nova redação ao inciso I do artigo 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, incorporando a educação, nesse grupo etário, à faixa de obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e, por conseguinte, na condição de direito público subjetivo, poder ser exigido pelas famílias o seu atendimento pelos Poderes Públicos (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015). Por sua vez, a Lei nº 12.796, sancionada pela Presidenta Dilma Vana Rousseff, em 04 de abril de 2013, dispôs, em seu artigo 6º, que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013). Assim, além de confirmar a obrigação de realização da matrícula por parte das famílias e da frequência por parte das crianças, objetivou-se a inclusão de milhares de crianças dos setores mais empobrecidos da sociedade brasileira, na perspectiva de mudança na cultura escolar de exclusão, fomentando a universalização da oferta.

É evidente que a democratização do ensino promovida pela política educacional brasileira, desencadeada na década de 1980, foi fruto de muitas lutas diante da insatisfação que a sociedade apresentava ao Estado.

A emancipação política, social e a participação cidadã em diferentes âmbitos sociais, à época, cooperaram (e ainda cooperam) para a democratização do ensino. Entendendo a educação como uma forma de apropriação da cultura humana e tendo a escola como uma instituição capaz de promover a educação sistematizada, torna-se relevante pensarmos sobre os diferentes processos que perpassaram as unidades de ensino no que diz respeito à democratização.

Considerando o contexto histórico nacional, é possível observar que o processo de democratização do ensino vem se constituindo de forma lenta, necessitando de participação

---

<sup>2</sup> Artigo 5º da LDB: O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996b). Ao direito subjetivo compreende-se a prerrogativa do poder de pessoas, organizações e associações de exigirem o cumprimento das disposições constitucionais buscando objetivá-lo.

organizada da sociedade civil, além de reconhecimento jurídico e de vontade política dos Poderes Públicos.

José Mario Pires Azanha, defensor irredutível de uma educação cujo acesso – expressão de condição objetiva da democratização do ensino – deveria obrigatoriamente ser universalizado, atuou em sua vida pública (acadêmica e política) em defesa da ideia de que a democratização do ensino é garantida por “ação democratizadora” e não pelo que se quer propagar, com slogans de campanhas ou posturas não democratizantes (AZANHA, 1979). Ainda que o termo “democracia” possa servir a inúmeros tipos de propaganda ideológica e de que a unanimidade na defesa do ideal democrático muitas vezes mascare as divergências sobre o significado atribuído ao conceito, Cury (2012) afirma que, para Azanha, democratização do ensino deve estar primeiramente ligada à igualdade de acesso, sendo a democracia um fenômeno essencialmente ligado à ação política, que, nesse sentido, Azanha tem o propósito de defender a efetiva expansão de oportunidades educacionais contra outras formas de se entender a “democratização” da educação (CURY, 2012).

Pautar democratização do ensino com base em Azanha (1979) significa defender a expansão de vagas para que a escola pública reconheça o seu papel social em oportunizar a formação humana aos milhares de estudantes invisibilizados pela instituição política e educacional ainda nos dias atuais. E mesmo que a defesa pela expansão não abra mão da qualidade do ensino, segundo o autor em tela, a ampliação de vagas independe de condições técnicas e pedagógicas, pois é uma decisão política, de caráter extraescolar.

Apesar de os profissionais da educação insistirem em argumentar contra as políticas de expansão de oportunidades educacionais a partir de critérios pedagógicos, técnicos ou materiais, Azanha demonstra a ilegitimidade da perspectiva pedagógica para o exame de uma política educacional. Se a ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política, ela não deve ser examinada em termos pedagógicos, e sim políticos. As críticas de um suposto rebaixamento da qualidade do ensino na escola pública são exemplos de abstracionismo pedagógico, pois carecem de critérios baseados nas condições históricas existentes para a definição do grau desejável dessa qualidade. Além disso, concebem a expansão das oportunidades de matrícula como uma política que não era verdadeiramente democrática, pois se restringia ao aspecto quantitativo da educação e relegando sua qualidade. O grande mérito de Azanha foi conceber ‘qualidade’ como uma característica relacional, de modo que a escola cujo acesso é universal é qualitativamente diferente, mas não inferior à anterior (CURY, 2012, p. 22).

Para Azanha, considerar essa escola democrática como rebaixada é uma visão elitista que não compreende o novo papel da escolaridade, distinto do ensino voltado aos privilegiados. Cury (2012) pontua que a ideia de que a qualidade de ensino advém de questões pedagógicas é uma perspectiva classista, pois desconsidera que, em relação à maioria que se encontra fora da

escola (desatendida), a ampliação de vagas não representa uma queda na qualidade. Afirma Azanha (1979, p. 42) que “o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da sua ampliação, somente ocorre a uma classe social privilegiada”.

Em contexto estadual, o processo de democratização foi marcado pela promulgação da Constituição do Estado do Espírito Santo, datada de 05 de outubro de 1989, afirmando que:

**Art. 168** - a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, respeitadas as diferenças culturais da sociedade (ESPÍRITO SANTO, 1989).

Em âmbito municipal, Vitória pauta a democratização, nos anos de 1990, com a promulgação da Lei Orgânica, buscando assegurar o amplo acesso e a qualidade da educação a todos os sujeitos:

**Art. 211** – A educação é direito de todos e dever do Estado e será promovida com a participação da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, em todos os seus aspectos, sem distinção de qualquer natureza, com garantia da ideal qualidade do ensino.

**Art. 212** – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**I** – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

**III** – pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

**IV** – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

[...]

**VI** – gestão democrática do ensino público na forma da lei;

**VII** – garantia do padrão de qualidade (VITÓRIA, 1990).

No entanto, é possível observar as fragilidades desses processos, uma vez que é comum encontrar muitos sujeitos em idade escolar fora da escola, destacadamente os mais empobrecidos (muitos jovens e adultos analfabetos, número elevado de alunos que compõem as estatísticas de evasão escolar e de repetência, entre outros fenômenos que precisam ser problematizados como negação de direitos). Mesmo com os avanços alcançados, permanece o desafio posto de implementação de ações democratizantes que garantam de fato a permanência e a qualidade de ensino aos diferentes sujeitos.

Dados do IBGE (2019a) apontam que, em 2018, no Brasil, a taxa de frequência escolar bruta das pessoas de 6 a 14 anos de idade estava próxima da universalização, ao passo que a taxa de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola atingiu apenas 88,2%. A permanência dessa situação impossibilita a efetivação do direito de acesso à educação básica obrigatória aos jovens dessa faixa etária, representando um total de 1,2 milhões de pessoas (11,8%). Entretanto, quanto à universalização, nesse ano de 2018, ainda havia 11,3 milhões de

pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8% (IBGE, 2019b).

Na análise por cor ou raça, chama-nos a atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se elevava para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda (IBGE, 2019b).

Ainda com base no IBGE (2019b), entre as mulheres, 49,5% tinham alcançado, ao menos, o ensino médio completo e entre os homens, 45,0%, proporções que aumentaram, respectivamente, 1,3 p. p. (pontos percentuais) e 1,1 p. p. entre 2017 e 2018. Com relação à cor ou raça, 55,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional, já entre as pessoas de cor preta ou parda esse percentual foi de 40,3%. De 2017 para 2018, essa diferença se reduziu – era de 18,9 p. p. em 2017 – porém se manteve em um patamar elevado, indicando que as oportunidades educacionais eram distintas entre esses grupos.

Dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental, 51,4% eram homens e 73,7% pessoas de cor preta ou parda. Em termos de idade, 48,5% dos estudantes da EJA do ensino fundamental tinham até 24 anos e 29,0% tinham 40 anos ou mais (IBGE, 2019b).

Importante destacar que, conforme dados do IBGE (2019b), em 2018, havia 47,3 milhões de pessoas com idade entre 15 a 29 anos. Dentre essas pessoas, 13,5% estavam ocupadas e estudando, 23,0% não estavam ocupadas nem estudando; 28,6% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 34,9% estavam ocupadas e não estudando.

Pensando no *locus* de nossa pesquisa, no município de Vitória, 2.900 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estão fora da escola, dados apontados pela iniciativa “Fora da Escola Não Pode!”, organizada pela UNICEF e seus parceiros, e divulgados no *site* “Busca Ativa Escolar”.<sup>3</sup>

Dentre os estudantes que estão matriculados nas escolas do município de Vitória, informações obtidas pela Secretaria Municipal de Educação (Seme), por meio da Gerência de Planejamento e Avaliação da Educação (Geplan), a partir do cruzamento dos dados da Secretaria Municipal de Assistência Social (Semas) com o Sistema de Gestão Escolar (SGE)

---

<sup>3</sup> A Busca Ativa Escolar é uma plataforma gratuita para ajudar os municípios a combater a exclusão escolar, desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas). Disponível em: <<https://buscaativaescolar.org.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

do município, indicam que, em março de 2020, a rede municipal de Vitória registrava, entre os beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), o número de 4.489 crianças, de 6 meses a 5 anos, matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil CMEIs, e 6.676, entre crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, matriculados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Além disso, entre os não beneficiários, porém considerados em condições de pobreza e de extrema pobreza, localizados nos CMEIs e nas EMEFs, Vitória registrava os seguintes números: 248 e 449 estudantes em condições de pobreza, localizadas nos CMEIs e nas EMEFs, respectivamente; 855 e 1.188 estudantes em condições de extrema pobreza, localizados nos CMEIs e nas EMEFs, respectivamente. Esses dados apontam a necessidade de pautarmos a condição de pobreza e de extrema pobreza em que estudantes da rede educacional pública se encontram.

Refletindo sobre os processos de ampliação do acesso a sujeitos até então excluídos das escolas, esta pesquisa intenciona fazer emergir o debate sobre a democratização do ensino e a pobreza. O percurso histórico aponta que a universalização do ensino fundamental inseriu a população em situação de pobreza nas escolas, anteriormente distanciadas pela desigualdade social, o que impulsionou transformações necessárias para esse adentrar ampliado. O direito ao acesso passou a ser visto acompanhado do direito de aprender, entendido como permanência e “sucesso”. Contudo, a população pobre ainda sofre os processos de exclusão marcados pela desigualdade social constituída historicamente.

Se as matrículas estão concentradas na rede pública, absorvendo a população em situação de pobreza, é urgente pensarmos os movimentos das escolas situadas em contextos empobrecidos. Assim, chama a atenção, no Município de Vitória-ES, a Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira”,<sup>4</sup> por sua territorialidade com configuração diferenciada, composta por 25 salas de aula distribuídas em 11 diferentes espaços situados na cidade de Vitória, tornando-se o *lócus* da pesquisa.

A Escola em questão apresenta uma proposta metodológica/conceitual de trabalho baseada na educação popular freiriana.<sup>5</sup> Destaca-se a diversidade de seu público, acolhendo sujeitos invisibilizados e/ou “expulsos” do processo de escolarização, discriminados pela condição econômica e social a que foram submetidos historicamente, sujeitos em situação de

---

<sup>4</sup> Nosso texto opta por não abreviar o nome da escola em homenagem ao Prof. Dr. Admardo Serafim de Oliveira.

<sup>5</sup> Educação Popular na perspectiva freiriana visa à organização autônoma e emancipadora dos grupos populares. “Apresenta possibilidades para que sejam desencadeadas ações comprometidas com as causas do povo: que contribua com seu processo de conscientização e participação, com sua libertação, emancipação e participação enquanto sujeitos no processo [...]” (ASSUMPCÃO *et al.*, 2009, p. 30).

rua, indivíduos em conflito com a lei, idosos, alunos com deficiência, catadores de lixo etc. Tal condição resulta em dizer que expressiva parcela do público atendido pela escola vive em condição de pobreza ou extrema pobreza, são os excluídos, sujeitos marginalizados pela condição social a que foram submetidos histórica e socialmente, são os Outros,<sup>6</sup> como apontou Arroyo (2014), sujeitos empobrecidos, oprimidos, alijados do acesso aos direitos básicos.

Cabe destacar que, quando falamos desses Outros que vivem em situação de pobreza e/ou extrema pobreza, estamos a considerar aproximadamente 52 milhões de brasileiros. Utilizando-se dos dados do IBGE (2019a), em 2018, no Brasil, 25,3% da população tinha rendimentos inferiores a US\$ 5,50 PPC (Paridade do Poder de Compra) por dia, aproximadamente, R\$ 420 mensais, o que equivale a cerca de 44% do salário mínimo vigente em 2018. No Estado do Espírito Santo, os dados apresentados pelo Instituto Jones Santos Neves (2017; 2018) apontam que, em 2016, a taxa de pobreza das pessoas inscritas no CadÚnico foi de 66,7% e a de extrema pobreza foi de 41,6%, já em 2019 a taxa de pobreza das pessoas inscritas foi de 78,2% e a de extrema pobreza foi de 49,0%. Ou seja, esses dados mostram que mais de 1/3 da população vive sem condições dignas e não têm acesso às políticas públicas.

Reconhecer as escolas como espaços de acolhimento desses sujeitos plurais, empobrecidos, requisita refletir sobre como elas estão (re)organizando-se, (re)inventando-se para contribuir com a transformação social e com a mudança de condição de vida empobrecida dos alunos.

Assumimos, nesta pesquisa, o sentido de pobreza como um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda, sendo preciso também considerar a desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, o não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política (CARARO, 2015).

Isso posto, na pesquisa em tela, pontua-se o papel das políticas públicas educacionais no enfrentamento das desigualdades sociais e da pobreza em suas multifacetadas, buscando respostas para a indagação: como a pobreza vem sendo pensada/situada/enfrentada no processo de democratização do ensino na instituição escolar “multiclasses” Admaro Serafim de

---

<sup>6</sup> “O Outro, nesse caso, não se refere simplesmente a uma outra pessoa, da maneira como normalmente empregamos no cotidiano. Na Filosofia e nas Ciências Humanas, em particular na História e na Antropologia, o conceito vem sendo empregado com o intuito de expressar o confronto explícito ou tácito entre duas partes que não compartilham da mesma visão de mundo. [...] Quando pensamos que o Outro, o indivíduo que não compartilha de nossa visão de mundo, é culturalmente ou biologicamente atrasado por não aderir às ‘regras do jogo’ aceitas por nós, a tendência é a imposição cultural de nossos valores sobre os dele. Essa hierarquização resulta em violências e arbitrariedades à maneira do que ocorre persistentemente na história do Brasil e das Américas” (ARROYO, 2015, p. 25).

Oliveira, instalada em dez diferentes bairros do município de Vitória-ES? Essa questão norteia a pesquisa buscando evidenciar a relevância do princípio constitucional de democratização do ensino na interface com a pobreza, no sentido de redução de desigualdade social e econômica.

Dessa forma, a temática do estudo em tela emerge de minha<sup>7</sup> trajetória profissional, desde o período de atuação como diretora escolar, passando também por colegiados de formulação e debate de políticas públicas. Já na entrevista de seleção para o mestrado, quando foi apresentada a possibilidade de relacionar a proposta inicial do projeto com outras temáticas, a exemplo da pobreza, a relação estabelecida ao longo de minha trajetória culminava na triangulação entre EJA, pobreza e democratização do ensino, sem que percebesse tamanha aproximação.

Resgatando um pouco da minha história, envolvida com os processos da gestão escolar (participação colegiada, conselho de escola, grêmios estudantis, gestão democrática, legislação educacional, política pública, currículo, processo formativo, elaboração de Projeto Político Pedagógico etc.) tive a oportunidade de participar do primeiro Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar (Ufes/Ead, 2007-2008) promovido pela Ufes em parceria com a Escola de Gestores da Educação Básica Pública/MEC. Em busca incessante pela qualificação, concluí também o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Pública Municipal (2010-2011), oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes/ES); em 2013, participei do Curso de Extensão “Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pro-Conselhos)”, registrado na Pró-Reitoria de Extensão/Ufes; de 2014-2015, estive no Curso de Extensão “Pradime – Formação Continuada de Dirigentes Municipais de Educação” (Pró-Reitoria de Extensão/Ufes); assim como em tantos outros cursos, seminários, palestras, congressos, colóquios, simpósios etc.

Importante destacar a atuação que assumi como compromisso social, em troca do processo formativo público que recebi/acumulei. Em março de 2008, pela representação do segmento de magistério, tive meu primeiro e rápido contato (3 a 4 meses) com o Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV). De fevereiro a outubro de 2009, retornei ao Conselho sendo indicada pelo Fórum de Diretores. Em março de 2012, fui novamente eleita pela categoria do magistério para compor o COMEV e, dessa vez, lá permaneci até abril de 2016. Nesse período, por duas vezes, fui eleita Presidente desse Conselho e tive a satisfação de também ser eleita Coordenadora Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de

---

<sup>7</sup> Nessa pesquisa fizemos a escolha pelo uso dos verbos na 1ª pessoa do plural, por entendermos o caráter coletivo da pesquisa, contudo, nesse movimento em que se trata somente do percurso da pesquisadora, utilizaremos os verbos na 1ª pessoa do singular.

Educação do Espírito Santo (UNCME/ES), na qual atuei em prol do fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação e dos Conselhos Escolares das Unidades de Ensino da rede municipal de Vitória. Com essa atuação, conseguimos a visibilização do Estado do Espírito Santo em esfera nacional, junto aos debates da política educacional e na defesa da garantia do direito à educação.

Esse movimento me inseriu em vários debates pautados na Educação Infantil, na EJA, na Educação Especial, nos Estudos Afro-Brasileiros, assim como na composição do Fórum Estadual de Educação do Espírito Santo (FEE/ES), no Fórum Municipal de Educação de Vitória (FMEV), e, por conseguinte, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2014, em nível municipal, estadual e nacional.

Militando e pautando a educação pública, envolvi-me fortemente na construção dos Planos de Educação, consolidando um percurso de debates fervorosos e de disputas políticas históricas, em âmbito estadual e municipal. Recentemente, participei da organização das Conferências de Educação no município de Vitória e da Conferência Nacional Popular de Educação do Estado do Espírito Santo (CONAPE/ES). Os Planos de Educação (nacional, estadual e municipal de Vitória) foram pautados uma vez que, estando em execução, necessitam de monitoramento e de avaliação.

Destaco a experiência que tive no ano de 2016, quando participei do processo eleitoral municipal na condição de candidata à vereadora. Senti-me responsável, diante da carreira profissional desenvolvida, por colocar-me à disposição dos munícipes de Vitória para representá-los na Câmara Municipal. A campanha foi conduzida a muitas mãos e guardo com orgulho a lembrança dos 1.067 votos registrados nas urnas, em um contexto político desprivilegiado. Esse número representa o reconhecimento da classe de intelectuais/educadores de Vitória a partir de uma história de militância/luta pelo direito à educação estatal, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos.

Diante de minha identidade profissional envolvendo gestão educacional, atuação em conselhos/fóruns, construção/avaliação de planos de educação, militância pelo direito à educação pública, acreditei ser desafiador retornar ao meio acadêmico e pautar, com cientificidade, conceitos, referenciais teóricos e metodológicos que venham a sustentar minhas experiências empíricas no campo da gestão pública, pois muitos são os desafios que venho enfrentando em espaços que despertam em mim a importância da luta coletiva, além do processo formativo.

Como mencionado acima, ao participar da seleção do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Ufes, no ano de

2018, fui colocada em desequilíbrio (saindo da zona de conforto) quando me foi apresentada a problemática “Pobreza” na interface com a educação. Em anos de atuação, fundamentalmente em rede pública de ensino, nunca havia me sensibilizado, ou mesmo sido provocada, sobre essa temática, mesmo compreendendo que o universo de matrículas na rede pública era/é imensamente constituído por estudantes desprovidos de riqueza material, ou de riqueza no sentido de acesso aos diferentes bens culturais, intelectuais e sociais, acesso aos direitos à educação, saúde, lazer, entre outros. Assim, esse tema passou a ser não só objeto de pesquisa, mas de militância, contribuindo com a luta por melhores condições aos estudantes que padecem em contextos empobrecidos.

Retomando o início do mestrado, oportunamente, no ano de 2019, estava vinculada a uma instituição de ensino de educação de jovens e adultos, no município de Vitória, quando apresentei à professora/orientadora a escola e o público que a compõe. De forma imediata, e hoje eu diria assertiva, a Educação de Jovens e Adultos, a Democratização do Ensino e a Pobreza compuseram a triangulação de nossa pesquisa.

De lá para cá, na ânsia de compreender esse contexto, compoño o grupo de pesquisa, criado em 2019, registrado no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), intitulado “Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social” (Geepds) que busca fomentar pesquisas e debates sobre educação escolar, pobreza e desigualdade em seus diferentes aspectos (sociais, históricos e políticos), objetivando refletir sobre processos educativos, como também sobre a transformação da realidade escolar e social. Integro, ainda, o grupo de estudos e pesquisas intitulado “Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional” (Getae) que propõe atuar no ponto de convergência da gestão educacional com a discussão da educação profissional/mundo do trabalho e com avaliação educacional.

A militância que assumi como compromisso social ao longo do percurso profissional, a atuação na gestão escolar e na política, a entrada no mestrado, a participação em grupos de pesquisa e o encontro com a temática em tela convergiram na elaboração desta dissertação, processo exaustivo de reunir, em um mesmo espaço de produção, os desejos, os sentimentos e as experiências de um percurso de 34 anos.

Neste estudo, objetiva-se analisar o processo de democratização do ensino na EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, em seus diferentes contextos, na perspectiva do enfrentamento da condição de pobreza/extrema pobreza e desigualdade social vivenciadas pelos estudantes dessa modalidade de ensino.

Como objetivos específicos, apresentam-se:

- 1- Compreender como a democratização do ensino vem ocorrendo na EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira” pertencente à rede de Vitória;
- 2- Analisar como a pobreza vem sendo pensada/enfrentada no processo de democratização do ensino na escola *lócus* de pesquisa;
- 3- Elaborar uma proposta de Curso/Formação, envolvendo pesquisadores do campo da democratização do ensino e do campo da pobreza, para debater a temática junto aos professores, pedagogos, diretores que compõem a escola Admardo, no sentido de pensar possibilidades para o enfrentamento da condição social dos estudantes empobrecidos.

O estudo justifica-se por fomentar o debate sobre o processo de democratização nos espaços escolares de EJA, com a abertura das escolas aos estudantes empobrecidos, buscando reformular práticas que desconsideram as condições sociais desses sujeitos. O desafio consiste em potencializar o diálogo com atores da escola EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, de modo a contribuir para reflexões sobre a escola no sentido de garantir não só o acesso, mas também a permanência e a qualidade de ensino, pensando na garantia de direitos como política de enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza.

Tomamos como referencial teórico, na discussão da pobreza e da desigualdade social, Arroyo (2005, 2010, 2014, 2016, 2017), Freire (1981, 1987, 1997), Cararo (2015), Garcia e Hillesheim (2017), Yannoulas (2013) e Duarte (2012). Em relação ao diálogo sobre democratização do ensino, utilizamos Azanha (1979) e Carvalho (2004), e no debate sobre a Educação de Jovens e Adultos, recorremos a Machado (2009), Paiva (2006, 2007, 2014), Oliveira (2006) e Ventura (2011).

## METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza qualitativa, entendendo que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2010, p. 21-22).

Assim, ao buscarmos estudar as relações, as realidades e os fatos dos processos que envolvem a democratização do ensino na EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira” na relação com a pobreza, compreendemos que a pesquisa qualitativa se torna uma metodologia

adequada ao nosso propósito, pois nos possibilita entender um fenômeno específico em profundidade, propõe análises, além de nos fornecer uma visão ampla e abrangente desses fenômenos.

Pensando o objeto de estudo, elegemos a pesquisa documental e a pesquisa colaborativa, entendendo que o levantamento documental, ou pesquisa documental, objetiva analisar fontes mais diversificadas e dispersas, que sejam pertinentes ao debate, tais como relatórios, documentos oficiais, atas, normas legais e/ou pareceres, entre outros.

Legislações sobre a democratização do ensino, seja em âmbito nacional, estadual e municipal, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Planos de Educação – nacional, estadual do Espírito Santo e municipal de Vitória - compõem a base de estudo documental, além de outros instrumentos legais pertinentes ao tema em tela.

Tivemos o cuidado de selecionar legislações e documentos específicos da constituição da escola Admardo, fazendo a relação com o processo de democratização e buscando identificar as aproximações existentes referente ao diálogo com a pobreza. A partir de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), também consideramos que “o uso de documentos em pesquisa [...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”, retirando deles a análise pertinente, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta.

A pesquisa colaborativa, por sua vez, foi escolhida por destacar a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e sujeitos participantes, pois “[...] calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p. 26).

Essa prática, segundo Chacon (2016), faz com que os professores se vejam como sujeitos possuidores e produtores de conhecimentos, capazes de refletir e intervir nas próprias ações educativas. Para o autor,

[...] a investigação colaborativa na área de Educação considera os professores ou partícipes como produtores de saberes, tomando tais sujeitos como primordiais para a construção dos conhecimentos. Ao haver a interação entre docentes e pesquisadores produzem-se novas teorias e ideias sistemáticas acerca de suas práticas profissionais. Esse tipo de pesquisa solicita dos partícipes que se engajem no processo de reflexão sobre determinado aspecto de sua prática (CHACON, 2016, p. 4).

Nessa perspectiva, de modo a potencializar as ações colaborativas, investe-se em propostas reflexivas, buscando resultados significativos no que diz respeito à formação

continuada de professores e ao ensino-aprendizagem. A ideia é tentar qualificar os meios de entrada do pesquisador no ambiente escolar, visando a convergência entre a academia e a escola de modo a “promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 949).

Iniciamos, em 2019, na EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, o Curso/Formação intitulado “Pobreza e Educação: um diálogo necessário”, envolvendo diferentes atores dessa unidade escolar, dando voz para uma construção coletiva de conhecimentos que trouxeram reflexões a respeito de nossa temática central. Esse Curso/Formação tinha como previsão de finalização o mês de abril de 2020, porém, em função das intercorrências da pandemia de coronavírus (necessidade de isolamento social, demandando o fechamento de escolas), tornou-se inevitável o replanejamento das ações, pensando no tempo/espaço para o término da formação, bem como no esforço coletivo em buscar nova metodologia de encontro, uma vez que não nos foi possível o agrupamento social. Nesse sentido, para os dois últimos encontros não concretizados, deliberamos por realizá-los virtualmente, em plataforma digital.

Seguindo as orientações de Fonseca (2002, p. 31), ao dizer que “qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”, como momento inicial da pesquisa, realizamos a revisão de literatura a partir do levantamento de referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos.

Apostando na possibilidade de uma educação pública democrática, com participação social nas deliberações, projeta-se aqui uma proposta de pesquisa que leve em conta os atores envolvidos no campo educacional e que se constitua em um processo favorecedor de diálogo, de colaboração e de construção de políticas públicas pautadas na organização coletiva que pensará ações no campo de enfrentamento da pobreza e de superação dessa condição.

Pensando a organização da pesquisa, estabelecemos cinco capítulos: o primeiro capítulo, intitulado *Visitando os estudos já realizados*, traz uma exposição de produções acadêmicas já publicizadas sobre a temática apresentada, com o intuito de compreender o que já foi debatido e em que se poderá avançar. Assim, para o estudo proposto, iniciamos com o levantamento de publicações existentes consultando bancos de dados de diferentes instituições e bases abertas.

No segundo capítulo, *democratização do ensino, desigualdade social e pobreza: reflexões sobre o contexto educacional brasileiro a partir de 1988*, realizamos um debate sobre os processos de democratização do ensino ocorridos no Brasil, no Espírito Santo e no município

de Vitória, a partir da Constituição Federal de 1988, Constituição do Estado do Espírito Santo e Lei Orgânica Municipal de Vitória; Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Planos de Educação (Nacional, Estadual do Espírito Santo e Municipal de Vitória), destacando quando e como essas legislações promoveram avanços e retrocessos na democracia educacional, pensando acesso, qualidade e permanência para os sujeitos empobrecidos, marginalizados, excluídos.

O terceiro capítulo, intitulado *Escola Admardo, democratização do ensino e pobreza - um debate em construção*, busca historicizar a criação da unidade de ensino em seus aspectos políticos e institucionais, o movimento de validação da política pública impulsionado pelos movimentos de militância da EJA no Espírito Santo, com o intuito de garantir o acesso, a permanência e a qualidade escolar, do público empobrecido. Faz parte desse capítulo o aprofundamento do debate sobre a pobreza, buscando analisá-la como fenômeno histórico – produto da desigualdade social – e compreendê-la enquanto categoria de análise, em seu caráter multidimensional e multifacetado, no diálogo com a escola Admardo e na compreensão dos sujeitos que compõem essa escola.

O quarto capítulo, *A ação colaborativa na Escola Admardo*, apresenta a formação realizada junto aos professores, pedagogos e gestores que a integram, procurando refletir sobre as práticas educativas de EJA em contextos empobrecidos, contribuindo para um olhar mais atento e reflexivo sobre os processos históricos e sociais da pobreza. Nesse capítulo, apresentamos o processo de constituição da intervenção social que envolveu diferentes sujeitos que compõem a EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, fomentando o debate sobre pobreza e desigualdade social, de modo a contribuir com o processo de democratização do ensino. O referido Curso foi realizado na própria unidade de ensino, iniciando em outubro de 2019 e finalizando no 1º semestre de 2020, com participação de professores convidados para palestrar sobre temas como “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, “Direitos Humanos e Pobreza”, “Políticas Sociais e Educação”, “Gestão Escolar e Democratização do Ensino”, “Gestão Democrática” e “O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais”.

Por fim, no quinto capítulo, *Produto Educacional<sup>8</sup> – Curso/Formação “Pobreza e Educação: um diálogo necessário”*, é apresentado o Produto Educacional gerado por esta

---

<sup>8</sup> 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(a) mestrando(a) e seu (sua) orientador(a). Disponível em: <<http://www.dci.uem.br/profciamb/documentos-1/produto-educacional.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2019.

pesquisa que se configurou em uma proposta formativa. Assim, expomos de modo dinâmico o desenvolvimento do curso, apresentando a proposta de cada encontro e as atividades desenvolvidas ao longo do curso. Compreendendo a importância da conscientização dos profissionais da educação acerca desse debate, nossa intenção foi disponibilizar uma proposta de formação a quem se interessar, de modo que fomente a discussão sobre o processo de democratização do ensino e o enfrentamento da pobreza.

## CAPÍTULO I. VISITANDO OS ESTUDOS JÁ REALIZADOS

Ao propormos o desafio de pensar a temática democratização do ensino e o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social, um movimento inicial foi mapear estudos que trazem essa abordagem de pesquisa. Assim, realizamos o levantamento bibliográfico entendido como “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.158). Esse levantamento constitui-se como um momento da pesquisa que pressupõe a aproximação com estudos relacionados à temática em tela que já foram ou estão sendo desenvolvidos.

Iniciamos a pesquisa com o levantamento de publicações em bancos de dados de instituições e bases abertas: 1- Universidade Federal do Espírito Santo<sup>9</sup> - Ufes (<http://www.ufes.br/>); 1.1- Ufes/Centro de Educação - Mestrado e Doutorado em Educação (<http://www.educacao.ufes.br/>); 1.2- Ufes/Centro de Educação - Mestrado Profissional em Educação (<http://www.educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGMPE/>); 1.3- Ufes/Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA (<http://www.neja.ufes.br/>); 1.4- Ufes/Centro de Ciências Humanas e Naturais - Psicologia Institucional (<http://www.psicologiainstitucional.ufes.br/>); 1.5- Ufes/Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas - Política Social (<http://www.politicasocial.ufes.br/>); 1.6- Biblioteca da Ufes (<http://www.acervo.bc.ufes.br/biblioteca/index.php>); 2- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>); 3- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto - IBICT/OASISBR (<http://oasisbr.ibict.br/vufind/>); 4- Biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (<http://www.anped.org.br/biblioteca>); e 5- Scientific Electronic Library Online - SciELO (<https://scielo.org/>).

Cabe destacar algumas escolhas para a realização do levantamento, a exemplo dos descritores, da temporalidade, da regionalização, do *locus*, enfim, percursos assumidos de modo a compor a organização de nosso trabalho. Como apresentado, a pesquisa traz o objetivo de analisar o processo de democratização no conjunto de suas estruturas – acesso, permanência e qualidade – pautando o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social. Assim,

---

<sup>9</sup> Os sites da Universidade Federal do Espírito Santo foram selecionados em função de conversas com pesquisadores que já estudaram processos de democratização no Espírito Santo e a escola Admardo. Essas conversas antecedem o processo de revisão de literatura.

selecionamos os descritores “Democratização” e “Pobreza”, em contextos educacionais, para a realização do levantamento bibliográfico.

Quanto à temporalidade, selecionamos o ano de 1988 e os que se seguem por entendermos o marco brasileiro em nossa legislação com a promulgação da Constituição Federal. A respeito da localização, a busca se deu em âmbito nacional e regional, para assim compreendermos fatos (econômicos, políticos, sociais e/ou culturais) em contexto macro que impactam em políticas regionais. Ainda justificando nossas escolhas, o *locus* selecionado para a pesquisa é a escola Admardo, pois, como já apontado, essa escola atende munícipes em diferentes regiões da Grande Vitória, com turmas/salas de aulas em dez diferentes bairros da cidade, compostas por estudantes jovens, adultos e idosos com diferentes contextos de vida (em condições de pobreza e de desigualdade social) e, ainda, beneficiários do PBF.

Com base nos critérios definidos para as buscas, com os descritores “Democratização” e “Pobreza”, pesquisamos produções, em contexto nacional, com os descritores de forma cruzada, o que nos levou ao quantitativo de 105 (cento e cinco) textos, entre teses, dissertações e artigos, sendo 62 (sessenta e dois) no site da IBICT/OASISBR, 34 (trinta e quatro) no site da BDTD, nenhum resultado no site da ANPED e 9 (nove) no site da SciELO que abordam a relação “Democratização e Pobreza” em diferentes áreas de conhecimento e nos mais variados contextos, em sua maioria, distanciando-se da temática foco desta pesquisa.

Dos 62 (sessenta e dois) resultados encontrados na fonte da IBICT/OASISBR, apenas 1 (um) foi elencado para leitura em virtude da aproximação com a temática. Dos resultados encontrados nas fontes BDTD e SciELO, tivemos 1 (um) estudo pertinente, correspondendo ao mesmo já selecionado.

Com a definição do campo de pesquisa limitado ao Espírito Santo, utilizando o mesmo cruzamento de descritores, encontramos apenas 2 (dois) resultados (via IBICT/OASISBR e BDTD - com acesso em 11/09/2019). Ainda assim, um aparece em função do sobrenome do autor (Edson do Espírito Santo Filho) e o outro não possui pertinência ao estudo em tela.

Apresentamos, a seguir, o texto selecionado para a leitura inicial, a partir dos descritores cruzados “Democratização e Pobreza” (Quadro 1).

**Quadro 1 - Descritores Cruzados: “Democratização e Pobreza”**

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Trabalho/Ano de Defesa</b>	<b>Banco de Dados (Acesso em 11/09/2019)</b>
A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil	Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif	Tese 2007	IBICT/OASISBR

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Nesse movimento de cruzar os descritores, fizemos o exercício de mapear os sites de buscas com a indicação “Democracia, Pobreza e Educação” e encontramos 81 (oitenta e um) resultados entre teses, dissertações e artigos, sendo 60 (sessenta) no site da IBICT/OASISBR e 21 (vinte e um) no site da BDTD, também em diferentes áreas de conhecimento e nos mais variados contextos, contudo, nos dois sites citados, um único trabalho foi selecionado, mas este já consta no Quadro 1 que é o da autora Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif.

No site da SciELO, encontramos 6 (seis) resultados, porém sem nenhuma pertinência ao estudo. No site da ANPED, nenhum resultado encontrado.

No cuidado de obtermos um levantamento mais consistente das produções, arriscamos separar os descritores, buscando por “Democratização do Ensino na Educação Básica” em contexto nacional. Esse movimento nos trouxe, entre teses, dissertações e artigos, 305 (trezentos e cinco) resultados na fonte da IBICT/OASISBR, dos quais elencamos 5 (cinco) para leitura e verificação da aproximação com a temática, 170 (cento e setenta) na BDTD – todos os resultados que se repetem na fonte anterior (IBICT/OASISBR), 11 (onze) na SciELO que, pelo mapeamento prévio, não atendem aos interesses da pesquisa. O site da ANPED não apresentou resultados para essa busca. Assim, apresentamos os trabalhos no Quadro 2.

**Quadro 2 - “Democratização do Ensino na Educação Básica”**

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Trabalho/Ano de Defesa</b>	<b>Banco de Dados (Acesso em 19/09/2019)</b>
Um estudo sobre o tratamento dos temas sistema municipal de ensino e democratização da educação em trabalhos publicados na revista Educação e Sociedade	Jailson Francelino de Lima	Dissertação 2009	IBICT/OASISBR
Políticas públicas educacionais e democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil	Aparecido Lopes de Lima	Dissertação 2008	
Educação básica e gestão da escola pública	Ana Maria Falsarella	Artigo 2019	
As revoluções educacionais na história da educação e a democratização da escola básica no Brasil: implicações para os objetivos da escola na contemporaneidade	Ricardo Fernandes Pátaro	Artigo 2018	
Educação na nova constituição - qualidade e democratização	Pedro Demo	Artigo 2007	

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Seguindo a lógica apontada, tomamos o descritor “Democratização do Ensino no Espírito Santo” para pensar o contexto Estadual. Foram encontrados 17 (dezessete) resultados (3 teses, 11 dissertações e 3 artigos), dos quais, a partir da leitura dos resumos, elegemos 1 (um)

para a análise mais aprofundada, conforme Quadro 3. Sem resultados para a busca nos sites da BDTD, ANPED e SciELO.

**Quadro 3 - “Democratização do Ensino no Espírito Santo”**

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Trabalho/Ano de Defesa</b>	<b>Banco de Dados</b> (Acesso em 11/09/2019)
Parâmetros políticos das prioridades na educação pública municipal, no governo da cidade de Vitória (1989-1992)	Letícia Viana Costa	Dissertação 2006	IBICT/OASISBR

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Quanto ao cruzamento dos descritores “Pobreza” e “Educação”, considerando o contexto nacional, encontramos, nos sites pesquisados, mais de três mil resultados entre teses, dissertações e artigos, que, em sua grande maioria, distanciam-se do contexto escolar com estudos desenvolvidos nas áreas do direito civil/penal, da assistência social, médica, rural, nutrição e/ou econômica, além de produções repetidas entre os sites pesquisados, e, ainda, estudos com especificidades regionais/políticas/administrativas que não atendem ao nosso interesse (duzentos e noventa no site da SciELO, um no site da ANPED, dois mil e trinta e um no site da IBICT/OASISBR e oitocentos e trinta no site da BDTD).

Assim, do conjunto encontrado, foi necessária uma primeira filtragem para uma escolha mais criteriosa dos resultados disponibilizados. Desse movimento, identificamos 67 (sessenta e sete) textos com possibilidade de aproveitamento, dos quais, realizando a leitura de seus resumos, selecionamos 7 (sete) estudos que seguem listados no Quadro 4.

**Quadro 4 - “Pobreza” e “Educação”**

(continua)

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Trabalho/Ano de Defesa</b>	<b>Banco de Dados</b> (Acesso em 22/01/2020)
Combate à pobreza: a educação e o Programa Bolsa Família	Mirian Elizabeth Hahmeyer Collares	Tese 2014	BDTD
Política Social: um estudo sobre educação e pobreza	Natalia de Souza Duarte	Tese 2012	IBICT/OASISBR
Educação, pobreza e desigualdade social	Adir Valdemar Garcia e Silvia Cristina Yannoulas	Artigo 2017	IBICT/OASISBR
Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral	Jaqueline Moll	Artigo 2014	BDTD

**Quadro 4 - “Pobreza” e “Educação”**

(conclusão)

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Trabalho/Ano de Defesa</b>	<b>Banco de Dados</b> (Acesso em 22/01/2020)
Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento	Maria Carmelita Yazbek	Artigo 2012	IBICT/OASISBR
Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados	Miguel Gonzalez Arroyo	Artigo 2010	SciELO
Educação e políticas de combate à pobreza	Maria Malta Campos	Artigo 2003	SciELO

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Referente aos descritores “Pobreza” e “Educação” no Espírito Santo, realizamos uma filtragem a partir das fontes disponíveis e selecionamos 5 (cinco) estudos. Em setembro de 2019, ocorreu a defesa de uma dissertação que incluímos em nosso levantamento. Assim, totalizamos 6 (seis) trabalhos que apresentamos no Quadro 5.

**Quadro 5 - “Pobreza e Educação” no Espírito Santo**

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Trabalho/Ano de Defesa</b>	<b>Banco de Dados</b> (Acesso em 14/08/2019)
O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões	Marlene de Fátima Cararo	Tese 2015	BDTD
Educação e Pobreza: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental	Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp Sperandio	Dissertação 2019	Ufes/Centro de Educação - Mestrado Profissional em Educação (Acesso em 19/12/2019)
O poder público estatal e políticas educacionais de correção do fluxo escolar no município da Serra-ES	Elaine de Carvalho	Dissertação 2017	BDTD
Programa Bolsa Família, federalismo e poder local: o índice de gestão descentralizada municipal e o fator condicionalidade educação no município de Vitória (ES)	Andreia Leite Kuyumjian	Dissertação 2016	Ufes/Centro de Educação - Mestrado e Doutorado em Educação
Programa BPC na escola: dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais	Monica Isabel Carleti Cunha	Dissertação 2015	BDTD
Programas de Transferência de Renda e as políticas educacionais: o Sistema Presença e a gestão da pobreza na escola	Wilson Camerino dos Santos Junior	Dissertação 2012	BDTD

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para esse momento, também buscamos trabalhos com foco no local selecionado para a realização da pesquisa, a escola Admardo. Assim, definimos como descritor “Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos Professor Admardo Serafim de Oliveira”.

Para esse descritor, nos sites acessados, foram encontrados 10 (dez) resultados (3 teses, 5 dissertações e 2 artigos). A partir da leitura do resumo e de alguns trechos dos textos, destacadamente a introdução, selecionamos 3 (três) estudos para compor a revisão de literatura (dados apresentados no Quadro 6).

**Quadro 6** - “Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos Professor Admardo Serafim de Oliveira”

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Trabalho/Ano de Defesa</b>	<b>Banco de Dados (Acesso em 14/08/2019)</b>
Adolescente em conflito com a lei e a lei em conflito com adolescente: processo de criminalização da adolescência pobre	Geane Uliana Miranda	Dissertação 2016	Ufes/Centro de Ciências Humanas e Naturais - Psicologia Institucional
Uma compreensão sobre a presença de estudantes jovens e adolescentes na EJA do município de Vitória/ES	Eliane Saiter Zorzal	Dissertação 2015	Ufes/Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA
A implementação da política de educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola municipal de Vitória/ES: apostas e tensionamentos	Marcel Bittencourt Romano	Dissertação 2011	Ufes/Centro de Ciências Humanas e Naturais - Psicologia Institucional

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Em relação ao processo de construção de um percurso a ser seguido, relevante registrar o histórico dificultoso na eleição de descritores, na ação de buscas nos bancos de dados e em referência às escolhas necessárias. Contudo, acreditamos que o levantamento realizado nos conferiu alguns subsídios para sustentar e nortear a pesquisa.

Para melhor estruturação do capítulo, optamos por apresentar o diálogo com as produções organizando-o em subtópicos que indicam categorias de análise.

Enquanto elemento facilitador de leitura, abordamos primeiramente os descritores em contexto nacional e depois em contexto regional.

## 1.1 DEMOCRATIZAÇÃO E POBREZA

Iniciando o diálogo com os estudos selecionados por meio dos descritores “Democratização” e “Pobreza”, a partir das buscas realizadas, destacamos a tese de Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif, defendida em 2007, intitulada “A qualidade da educação na

escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil”, em que a autora apresenta a intenção de investigar até que ponto a baixa qualidade da educação compromete a cidadania dos marginalizados, contribuindo para o aprofundamento da pobreza e da desigualdade social no país. Pensando a problemática, afirma que o “Estado brasileiro está falhando na oferta de uma educação pública de qualidade para a população historicamente marginalizada e oferece uma escola pública que privilegia uma aprendizagem mecânica e fraca, em detrimento do pensamento crítico, global e autônomo” (IOSIF, 2007, p. viii).

Segundo a autora, a educação escolar desponta como uma educação tecnocrática e elitista, formando dois grupos de cidadãos, “um para comandar e outro, a grande maioria, para ser comandada” (IOSIF, 2007, p. 19), o que resulta, com essa finalidade educacional, enraizada em nossa sociedade, em uma educação pobre para parte da população, despreocupada com emancipação e o exercício pleno da cidadania, independente da condição social, da cor ou da raça.

Concordamos com a autora que o tratamento dado à educação dos empobrecidos no Brasil deixou um legado que se verifica até os dias atuais, com as estatísticas apontando os baixos índices de aprendizagem nas regiões menos favorecidas, assim como nas periferias dos centros urbanos.

Em nossa história, o direito à educação é algo recente e o acesso às escolas públicas, pela grande maioria da população, só se iniciou nas últimas décadas do século XX.

[...] ainda há um longo caminho a ser trilhado no processo de efetivação do direito à educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. Se em um primeiro e longo momento o Estado fechou os olhos para a educação de seu povo, delegando para os jesuítas a função de cuidar das questões educacionais e, posteriormente, para as próprias famílias o poder de educar seus filhos conforme suas condições financeiras e interesses culturais, é apenas a partir de 1930 que os pobres, incluindo neste contexto, negros, índios, imigrantes e a grande maioria das mulheres, começam a usufruir do direito de sentar nos bancos escolares, ainda que as políticas educacionais fixassem objetivos claros em relação à importância de se formar mão de obra para atender às demandas do processo de industrialização do país (IOSIF, 2007, p. 19).

Em seu estudo, a autora apresenta a hipótese de que, dentre a multiplicidade de fatores que afetam a oferta de uma educação com qualidade na escola pública para todos os segmentos da população brasileira, a precária condição de aprendizagem, além das condições de trabalho, contribui de modo particular para o comprometimento da cidadania dos estudantes e para o aprofundamento da situação de pobreza e de desigualdade social. Apesar da autora pensar a qualidade da educação na escola pública, o que traz contribuições ao nosso estudo, compreendemos a necessidade de avançar nas ações desenvolvidas para o enfrentamento e a

superação da condição de pobreza a que estão submetidos alunos matriculados no sistema público de ensino.

## 1.2 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pensando o descritor “Democratização do Ensino na Educação Básica” em contexto nacional, elencamos cinco produções, entre dissertações (duas) e artigos (três). Vamos dialogar, inicialmente, com as dissertações.

A pesquisa de Lima (2009), intitulada “Um estudo sobre o tratamento dos temas sistema municipal de ensino e democratização da educação em trabalhos publicados na revista Educação e Sociedade” (dissertação defendida em 2009), apresenta um quadro investigativo sobre como são tratadas as relações entre a instituição dos Sistemas Municipais de Ensino e o processo de democratização da educação em nosso país, analisando como essa questão vem sendo pautada e compreendida pelos diferentes autores no periódico Educação & Sociedade, dentro do recorte temporal de 1995 a 2008.<sup>10</sup> Afirma que, no período estudado, foram elaboradas diferentes concepções de democratização da educação, algo próprio das conjunturas em que se inseriram as coligações políticas, no revezamento do poder em âmbito federal. Como resultado de suas análises, aponta que as publicações mais recorrentes pautam “processos de descentralização e municipalização da educação básica, a reforma do Estado, gestão democrática e financiamento da educação” (LIMA, 2009, p. 6).

O interesse do autor em investigar a experiência do periódico Educação & Sociedade, por sua reconhecida relevância e contribuição para a análise da realidade educacional brasileira e seus desdobramentos para a sociedade, se deu no sentido de esclarecer questões referentes à gestão e política educacional que possam oferecer subsídios para uma compreensão das relações entre o processo de democratização da educação, incluindo a sua gestão, e a implantação dos sistemas municipais de ensino.

De acordo com o autor, os pressupostos políticos, ideológicos e mesmo epistemológicos dos grupos que se alternam no governo são determinantes na relação das instituições (sistemas municipais de ensino) e na democratização da educação, o que nos leva a pensar sobre a

---

<sup>10</sup> O autor explica que, a princípio, o recorte temporal seria de 1988 a 2008, mas tomou de 1995 a 2008 por questões que se apresentam: impossibilidade de acesso às publicações anteriores ao ano de 1997 (ano a partir do qual as publicações estão disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES) e por entender que o processo de municipalização do ensino fundamental foi empreendido a partir da segunda metade da década de 1990 (principal elemento fomentador de questionamentos acerca das reais condições dos municípios no provimento de suas demandas educacionais).

complexidade que envolve a educação brasileira, considerando que a política pública vem sendo constituída com base, fundamentalmente, em interesses políticos.

A segunda dissertação, “Políticas públicas educacionais e democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil” (LIMA, 2008), investiga, teórica e empiricamente, o contraditório processo de democratização da escola pública no recorte temporal dado de 1980 a 1990, especificamente na etapa escolar do ensino médio.

O autor afirma que, “nas últimas décadas do século XX, ocorreu um processo de democratização do acesso à escola pela grande massa da população em idade escolar no Brasil, ocasionado, principalmente, pelas reformas implantadas a partir da década de 1980”: influências das instituições financeiras internacionais, fortalecimento dos fundamentos legais da educação no Brasil e a expansão do ensino médio (LIMA, 2008, p. 11). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, o acesso à escola foi gradativamente se expandindo, pois sua universalização foi legalmente garantida como direito. Acrescenta que o lado contraditório desse processo está no fato de não haver correspondência de democratização entre o acesso à escola e o acesso ao ensino de qualidade. Destaca que, para além disso, observou, durante o trabalho docente em algumas unidades escolares da região de Marília, Estado de São Paulo, uma distribuição de alunos em suas respectivas salas de aula que tinha como critério a origem social desses sujeitos. Essa observação sobre a distribuição diferenciada dos alunos tornou-se ponto central da sua pesquisa.

Assim, essa diferenciação na distribuição dos estudantes em sala foi motivo de inquietação e curiosidade que conduziu à elaboração de alguns questionamentos:

a) O processo de democratização do acesso à escola, nas últimas décadas, consistiria em conquista de um direito social ou em uma estratégia de massificação e dominação, servindo apenas como mecanismo de reprodução das relações sociais? b) No contexto de democratização do acesso à escola, haveria diferenciação social no interior desta instituição? Quais os seus mecanismos? (LIMA, 2008, p. 12).

A partir dos questionamentos elaborados, Lima (2008, p. 12-13) pensou a pesquisa com base nas seguintes hipóteses:

a) o processo de democratização do acesso à escola não coincide com o exercício efetivo da democracia na escola, e a ocorrência das sucessivas reformas é alheia à participação da sociedade; b) o processo de democratização do acesso à escola pode ser visto como mecanismo de reprodução das relações sociais, ocorrendo diferenciação segundo a origem social dos alunos, não correspondendo, desta forma, à democratização efetiva da escola.

Ao analisar as implicações políticas e sociais do acesso à escola no que diz respeito à diferenciação social dos alunos, Lima (2008) investiga a relação entre democratização do acesso e os avanços/retrocessos da democracia educacional. Conclui que, apesar do amplo processo de democratização do acesso, a escola não é uma e nem igual para todos. Alunos com origens sociais diferentes passam de maneira diferenciada pela escola, tanto no que se refere à composição das salas de aula como às práticas pedagógicas, incidindo essa diferenciação sobre a gestão escolar.

Ainda com o descritor “Democratização do Ensino na Educação Básica”, encontramos três artigos que passamos a apresentar agora. O primeiro foi publicado em 2019, intitulado “Educação básica e gestão da escola pública”, de Ana Maria Falsarella.

A autora, em seu texto, tem por objetivo discutir a gestão escolar na rede pública da educação básica, pensando questões ligadas à autonomia, à democratização do ensino e à construção de espaços de formação continuada. Analisa o discurso oficial difundido pelas políticas educacionais, assim como suas contradições.

Desenvolve seu estudo afirmando que, “historicamente, no Brasil, com a constituição do estado liberal republicano, foram colocadas na escola pública, voltada ao atendimento da maioria da população, grandes esperanças de emancipação do ser humano” (FALSARELLA, 2019, p. 380). Assim, “esperava-se que a ampla escolarização combatesse a pobreza, reduzisse as desigualdades sociais e alavancasse o desenvolvimento econômico do país” (FALSARELLA, 2019, p. 380). Nesse histórico, aponta que as grandes expectativas depositadas em uma escola pública universalizada não se concretizaram, tornando-se, inclusive, lugar de fracasso por parte da população mais pobre, pois a massificação não conseguiu garantir a todos o direito de aprender.

Na leitura do texto, verificamos a intencionalidade da autora em aprofundar-se no debate sobre processos de gestão democrática, no sentido de participação ampliada na definição de programas na área da educação, afirmando que à escola não cabe mais somente a execução desses. Aponta a necessidade de que se reconheça a cultura e a autonomia das escolas, com base no diálogo para a construção dos referidos programas.

Um segundo artigo também foi elencado para análise e verificação de sua pertinência na relação com o objeto de nossa pesquisa. Trata-se do estudo realizado por Ricardo Fernandes Pátaro, intitulado “As revoluções educacionais na história da educação e a democratização da escola básica no Brasil: implicações para os objetivos da escola na contemporaneidade”, publicado em 2018.

O autor busca entender a escola como uma instituição dinâmica que influencia ao mesmo tempo em que sofre influências da sociedade. Aponta três momentos de crise e ruptura na história da educação em que ocorreram revoluções educacionais que trouxeram mudanças profundas para a sociedade e para a escola: sentimento de infância na Idade Média, a estatização da escola e, mais recentemente, a aceitação da escola como um direito de toda a população.

Dentre as revoluções apontadas, destaca a democratização da escola básica que promoveu abertura a parcelas da população antes excluídas. Isso ocorreu a partir da segunda metade do século XX – especialmente com o fim da Segunda Guerra Mundial. Essa revolução foi fomentada pelo impulso econômico do pós-guerra e pela disputa entre EUA e URSS na chamada “guerra-fria”, sendo alguns dos fatores que promoveram desenvolvimento tecnológico e intensificaram o fenômeno da globalização. Entre outros resultados, esse acontecimento “gerou a integração econômica, cultural e sociopolítica de diferentes nações do globo. No âmbito educacional, a redução das restrições territoriais intensificou a implementação de reformas educativas em direção à escola laica, gratuita e universal em diferentes países” (PÁTARO, 2018, p. 209).

Nesse sentido, o autor descreve diferentes momentos históricos considerando as revoluções silenciosas<sup>11</sup> em nosso processo educacional:

[...] a criação da escola como uma primeira grande revolução que marcou a história da educação. [...] a estatização da escola, movimento localizado na segunda revolução educacional a partir da responsabilização do Estado pela escolarização de parcelas maiores da população. [...] a democratização do acesso à escola como uma terceira revolução e novo momento de ruptura nos padrões educacionais, sobretudo contra a pedagogia da exclusão. Será importante notar que, ao democratizar-se, a instituição escolar recebeu um maior número de crianças com características e dificuldades de diferentes naturezas, o que provocou o surgimento de desafios e conflitos no interior da sala de aula (PÁTARO, 2018, p. 198).

O estudioso pontua que, se até o momento o objetivo era ensinar conteúdos a alunos de uma elite selecionada, com a democratização, outros sujeitos entraram na escola – crianças pouco habituadas a esse universo, dando visibilidade à necessidade de repensar o papel da escola, assim como de responsabilizar a instituição pela aprendizagem desse novo perfil de estudante. Entendida como uma das instituições sociais responsáveis pela democratização da sociedade e do progresso econômico, a escola passou a ser vista não mais como um privilégio, mas como um direito. Concernente a esse processo, o autor provoca o leitor a pensar sobre os

---

<sup>11</sup> Utiliza-se do conceito de José Manuel Esteve, autor de “A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento”: “[...] revoluções silenciosas – aquelas mudanças constantes e paulatinas que, tornando-se visíveis inesperadamente, revelam pensamentos, atitudes e valores que até então se espalhavam sem serem notados” (PÁTARO, 2018, p. 197).

objetivos da escola na atualidade, diante das repercussões provocadas pela terceira revolução educacional, recentemente empreendida.

Concluindo esse descritor, temos o terceiro artigo, “Educação na nova constituição – qualidade e democratização”, com autoria de Pedro Demo e publicação em 2007.<sup>12</sup> Embora tenha sua publicação original datada de 1988, sua leitura é surpreendente pela atualidade dos assuntos trabalhados. Demo (1988) desenvolve suas reflexões analisando a Constituição de 1988, afirmando que o texto da lei não apresenta grandes avanços em matéria de educação, salvo a questão orçamentária em que destaca o compromisso da União em elevar o percentual destinado à educação para que seja aplicado na educação básica e na alfabetização, no sentido de favorecer a universalização, pelo menos, do 1º grau.

O autor afirma que a educação tem, de sobremaneira, um teor político, não desconsiderando o aspecto econômico pertinente, e sim entendendo que este não é sua referência imediata e central. Considera, no contexto histórico e social, que a educação é fenômeno político que atinge mais a dimensão do ser do que a do ter. Assim, a educação pode ser muito relevante no enfrentamento da “pobreza política”, tonando-se item significativo da construção da democracia popular.

Favorável à universalização da educação, o autor afirma que

[...] democracia não seria possível sem crescimento econômico, domínio tecnológico, abundância material, pois não cabe no conceito de direitos fundamentais a repartição da miséria; porém, em seu núcleo político, democracia depende de condições subjetivas essenciais, para as quais a educação comparece com aporte necessário, ainda que não suficiente (DEMO, 1988, p. 4).

Abordando questões de qualidade, acesso e aproveitamento, o autor perpassa pela importância da escola pública, educação enquanto direito fundamental, democracia, descentralização e o papel da sociedade, trazendo, no corpo de seu texto, apontamentos que se aproximam de nossa intencionalidade de pesquisa. Chama-nos a atenção, na produção do autor, o propósito de pautar que a escola pública desempenha um importante papel na construção da qualidade política de um povo, no entanto, considera ingênua a pretensão de que a escola pública, por si só, possa deter a “magia” de tamanho efeito equalizante.

Segundo Demo (1988, p. 7),

[...] o acesso ao 1º grau continua ainda problemático, sobretudo em termos de qualidade (formal), o que revela que a simples norma legal ou condição política não

---

<sup>12</sup> No site de busca IBICT/OASISBR, essa obra apresenta-se com publicação datada do ano de 2007, contudo, no corpo do texto, traz a seguinte referência: Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 39, jul./set. 1988. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/200>>. Acesso em: 19 set. 2019.

são suficientes. Parte dos problemas de aproveitamento do 1º grau se deve à pobreza econômica, que não é propriamente sanável na escola, e compromete muito o efeito equalizante. Em si, coloca-se sobre a escola pública a expectativa deste ‘milagre’: garantir a alunos menos preparados formalmente a mesma condição de aproveitamento, o que supõe na prática uma superescola e um superprofessor. Olhando a realidade concreta, é todo o contrário o que sucede, ainda que existam avanços quantitativos notáveis nos últimos tempos: quase todas as crianças em idade escolar entram na escola, mas sequer a metade chega a completar a 8ª série.

O autor afirma que, com base na lógica do poder, simplesmente é esperado que se reserve para o pobre uma escola pobre, para que assim permaneça pobre. Na contramão disso, uma escola pública que tenha condições de superar as desigualdades pressupõe processos históricos tais como: “vigência de um Estado democrático, definido como instância delegada a partir das bases, para que seja Estado de direito e de serviço” e “suficiente organização política da sociedade civil, para ser possível controle democrático competente” (DEMO, 1988, p. 6).

Passamos ao descritor “Democratização do Ensino no Espírito Santo”.

### 1.3 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO ESPÍRITO SANTO

Ao realizar o levantamento de pesquisas com o descritor “Democratização do Ensino no Espírito Santo”, destacamos a dissertação de Letícia Viana Costa, defendida em 2006, intitulada “Parâmetros Políticos das Prioridades na Educação Pública Municipal, no Governo da Cidade de Vitória (1989-1992)”. A pesquisa traz, em seus objetivos, a proposta de analisar os parâmetros políticos das prioridades na educação pública municipal, no governo da cidade de Vitória (à época exercido pelo Partido dos Trabalhadores), e essas prioridades são reunidas em quatro eixos: universalização do acesso e permanência do aluno na escola; investimentos em recursos materiais; investimentos em recursos humanos; democratização da gestão da escola pública, além dos aspectos quantitativos, como a aplicação anual na manutenção e desenvolvimento do ensino e dos recursos investidos na educação municipal.

Por seu conceito ampliado de Estado, a autora utiliza textos de Antonio Gramsci (1891-1937) para embasar seu estudo, alegando que esse conceito foi adotado em função do contexto de redemocratização do país, como também “pela repercussão [das] interpretações [desse conceito] no interior do Partido dos Trabalhadores, representadas por intelectuais orgânicos que, de alguma forma, influenciaram na elaboração de proposições e pelo princípio da igualdade, basilar na concepção da escola unitária” (COSTA, 2006, p. 9).

No seu estudo, considera que o diálogo com Gramsci será aplicado em dois planos:

[...] tanto na concepção ampliada de Estado, compreendendo sociedade política e sociedade civil, quanto no plano do partido político de inspiração socialista, em que

intelectuais orgânicos exercitaram interpretações de conjuntura e se empenharam em debates, inclusive acadêmicos, concernentes às questões educacionais, que foram até mesmo objeto de proposições e deliberações em eventos voltados para este fim (COSTA, 2006, p. 9).

Em seu primeiro capítulo, *Dos Direitos ao Ensino Fundamental e Pré-Escolar, nas Políticas de Educação (1930-1988)*, elabora um breve retrospecto histórico do Brasil a partir dos anos 1930, com destaque aos aspectos legais da educação brasileira. De constituição em constituição, aponta as evoluções na garantia do direito à educação, mostrando os desdobramentos do processo de redemocratização e o coroamento constitucional da República Federativa, como um “Estado democrático de direito”, registrando que, para tal condição, as pressões da sociedade civil e o comprometimento das forças políticas foram fatores fundamentais.

A autora afirma que, considerando a administração popular no período estudado, os parâmetros políticos das prioridades na educação pública municipal, em seus aspectos qualitativos e quantitativos, foram contemplados:

[...] houve melhoria salarial dos professores; capacitação para os profissionais de educação; prestação de melhores serviços; reorientação curricular; melhoria das relações intra-escolares, na interdisciplinaridade e na formação permanente do magistério; defesa da inserção do popular no público, com vistas a uma escola pública popular; participação da comunidade nas decisões; valorização da escola e da sala de aula; autonomia escolar e parceria entre o Estado e sociedade civil (COSTA, 2006, p. 155).

Ao pensar o processo de democratização, aponta que um dos eixos da política educacional do município de Vitória-ES era o de universalização do acesso e permanência do aluno na escola, aliando uma visão de ampliação de vagas, sem desassociar o ensino de qualidade, em todos os seus níveis.

O estudo apresenta que houve evolução de matrículas ao longo dos anos, o que demonstra a expansão da rede municipal de Vitória, por meio de reformas, ampliações e construções de escolas. Constatou-se que essa evolução se deu também em função da crise econômica dos anos 1980, em que pais da classe média buscaram a rede pública para escolarização de seus filhos.

Pensando na relação que esse estudo traz de contribuições ao nosso propósito, destacamos a concretude de uma intencionalidade política. O planejamento da política pública na cidade de Vitória foi realizado priorizando, entre outros setores, a educação, e a autora destaca a sua qualidade de implementação.

## 1.4 POBREZA E EDUCAÇÃO

Considerando os descritores “Pobreza” e “Educação” em contexto nacional, dos sete resultados encontrados, iniciaremos a análise com a tese datada de 2014, escrita por Mirian Elizabet Hahmeyer Collares, intitulada “Combate à pobreza: a educação e o Programa Bolsa Família”. Esse estudo busca investigar os caminhos que levaram o Brasil à construção de um modelo específico de política de combate e/ou erradicação da pobreza e suas relações com as demais políticas sociais. Assim, tem por objetivo compreender o PBF, não apenas o “desenho” do programa de transferência de renda brasileiro, mas também o porquê da existência do referido programa.

Para além de compreender o cenário global de inclusão da questão da pobreza na agenda política em diferentes países e na agenda dos organismos internacionais de financiamento, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas, Collares (2014) intenciona, no capítulo *Programas de Transferência de Renda no Brasil*, compreender a “via” escolhida para a implantação de políticas de combate e/ou erradicação da pobreza, centradas no PBF, perpassando por sua inspiração – o Bolsa Escola, pelo processo de federalização do modelo, pelos ajustes e desajustes do Programa Fome Zero, até a efetivação e consagração do modelo adotado.

No capítulo *Educação e o combate à pobreza*, apresenta uma análise conjuntural da política nacional de educação, visando estabelecer uma relação entre as adaptações e/ou inovações das políticas sociais brasileiras (no âmbito da educação) e os resultados apresentados pelas políticas de combate e/ou erradicação da pobreza. Seu intuito, com essa última análise, é identificar as principais alterações no modelo educacional a partir da perspectiva da inclusão social e do atendimento à população em situação de pobreza.

Relevante acrescentar o cuidado da autora em historicizar a construção do conceito de pobreza, destacando que é uma questão recorrente na história da humanidade, independente do período histórico, da região ou da sociedade, podendo supor que suas variações estão principalmente relacionadas com a forma como ela é definida nos diferentes cenários e períodos de tempo. Inicia pontuando que, “na Antiguidade, a explicação mais comum para a existência da pobreza era a determinação divina, as pessoas estavam predestinadas a ser pobres, e a pobreza estava relacionada à posição social do indivíduo na sociedade” (COLLARES, 2014, p. 36).

Segue com a análise chegando ao final do século XX, com o surgimento da abordagem mais multidimensional da pobreza, sob influência da perspectiva da justiça social e da equidade,

desenvolvida por pensadores como John Rawls e Amartya Sen, por exemplo, “influenciando as recomendações dos organismos internacionais que se dedicam à promoção e ao estudo do desenvolvimento socioeconômico entre as diversas populações” (COLLARES, 2014, p. 41).

Conclui que o PBF, no período estudado – entre 2003 e 2012, tornou-se um conjunto de políticas de atendimento emergencial, passando a se constituir uma das mais importantes políticas sociais no Brasil. Em particular, quanto aos indicadores de educação, identifica algumas melhorias que podem ser vinculadas às condicionalidades impostas pelo Programa, tais como a redução de 11% da taxa de analfabetismo brasileiro e o crescimento de 15% nos anos de estudo. Segundo a análise da autora, a obrigatoriedade de frequência escolar como condicionalidade do Programa tem potencializado a inclusão dos beneficiários no sistema de ensino, reduzindo as taxas de distorção idade/série de 30% no ensino fundamental e de 44% no ensino médio, ainda que essas taxas sejam superiores às taxas nacionais (22% para ensino fundamental e 31,1% para o ensino médio).

Com base nesses dados, observamos avanços importantes quando consideramos a população mais pobre brasileira, evidenciando maiores possibilidades de conclusão em idade certa entre os beneficiários do Bolsa Família; redução nas taxas de abandono escolar dos beneficiários do Programa com percentuais mais baixos quando comparados aos demais alunos da rede pública, e também percentuais menores quanto à conclusão do ensino médio; elevação dos percentuais de aprovação dos beneficiários do Bolsa Família quando comparados aos percentuais dos demais alunos da rede pública, os percentuais de aprovação do ensino médio são superiores entre os beneficiários do Programa quando comparados ao percentual dos demais alunos da rede pública, o que pode estar relacionado à necessidade de inserção no mercado de trabalho para a complementação de renda familiar, o que os beneficiários do Programa já possuem (COLLARES, 2014, p. 251).

Ainda assim, afirma que é possível supor que os avanços identificados não podem ser atribuídos exclusivamente ao Bolsa Família, “mas ao conjunto de ações tomadas associadas às políticas de transferências de renda, levando em conta que tal arranjo político vem forçando a ampliação do sistema nacional de educação, em especial, pela ampliação do número de matrículas e de investimentos” (COLLARES, 2014, p. 251).

A tese “Política Social: um estudo sobre educação e pobreza”, autoria de Natalia de Souza Duarte, defendida em 2012, compõe o quadro de estudos sobre educação e pobreza. Apresenta a finalidade de compreender como a política social de educação se relaciona com a população em situação de pobreza, objetivando identificar, registrar e analisar de que forma essa relação se manifesta. Como eixo central de investigação, toma a compreensão da política social de educação em seu sentido amplo, contudo, foca especialmente o espaço escolar como *locus* privilegiado para o atendimento dessa política.

Na relação entre a educação formal e a população em situação de pobreza, a autora realizou duas investigações. Por meio de uma pesquisa quantitativa, com base nos dados de todas as escolas públicas do Brasil, verificou o impacto que representa a população em situação de pobreza (identificada como a beneficiária do PBF) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas, dos sistemas de ensino municipais e estaduais. Com uma pesquisa qualitativa, que ocorreu nas escolas públicas do Distrito Federal, investigou como a escola incorpora a população em situação de pobreza na organização do seu trabalho pedagógico.

Justifica ter a situação de pobreza como tema de sua pesquisa na tentativa de visibilizar essa condição ainda tão presente no território nacional e nas instituições escolares, porém não problematizada o suficiente a ponto de romper com a discriminação e a exclusão que ocasiona. Segundo a autora, na literatura educacional, de forma recorrente, o aluno – em suas condições objetivas e subjetivas – é responsabilizado por seu fracasso escolar, e professores (e/ou gestores) são vistos como atores capazes de, isoladamente, construir o sucesso ou perpetuar o referido fracasso. Assim, o estudo intenciona colocar em cena a questão “pobreza” como elemento importante a ser considerado na análise, na formulação e na implementação da política de educação.

Duarte (2012) preocupa-se com a recorrência do fracasso escolar da população em situação de pobreza e em como a escola considera a diversidade (fundamentalmente os alunos “pobres”) na organização de seu trabalho pedagógico. Em seus estudos, visibilidades, invisibilidades, preconceito, discriminação, evasão e fracasso são observados e essas condições/situações fomentam o questionamento sobre a universalização do direito à educação prevista na Constituição Federal.

A autora considera que, a despeito de se ter alcançado a universalização da educação fundamental, “indicadores desiguais de proficiência” permanecem, a exemplo de: taxas muito elevadas de distorção idade/série, analfabetismo no interior da escola, reprovação, abandono e evasão dos segmentos mais empobrecidos que frequentam instituições escolares.

O contexto desta reflexão é o capitalismo, no qual há a subordinação do trabalho ao capital e a consequente pauperização e pobreza do trabalhador – e do desempregado. Tal perspectiva reconhece as políticas sociais como possibilidades concretas de minimizar as condições de vida que caracterizam a população em situação de pobreza, no sentido de garantir as necessidades humanas básicas – sendo a educação uma delas. Entretanto, este trabalho também reflete sobre o contexto do neoliberalismo, em constante disputa, que professa a retração do Estado, substitui a perspectiva das necessidades humanas pelo preconceito de mínimos sociais e questiona a abrangência e universalização de políticas, mesmo que por mecanismos subjetivos para além da focalização (DUARTE, 2012, p. 20-21).

Como Collares (2014), Duarte (2012) também atribui, em sua tese, um tópico para conceituar pobreza. Propõe uma axiologia da pobreza com base na produção de teóricos de diversos períodos históricos, pensando-a a partir de quatro perspectivas: liberal, socialista, moralista e técnica. Assim, busca compreender e classificar a interpretação e produção sobre a pobreza. Essa axiologia explicita o entendimento sobre as políticas sociais, apresentando um resgate histórico que intenta correlacionar Estado, situação da classe trabalhadora, política social e sua relação com a cidadania.

Pela trajetória metodológica que foi estruturada na pesquisa, a autora conclui confirmando suas hipóteses iniciais, quais sejam: que a fragilidade das políticas referentes à educação se evidencia na relação com a população em situação de pobreza, principalmente, por meio do fracasso escolar, pois o impacto negativo da pobreza no IDEB foi confirmado nos estudos realizados; e, que a escola não considera a população em condição de pobreza ao organizar seu trabalho pedagógico. O preconceito e a discriminação existentes no funcionamento convencional da instituição escolar causam invisibilidade de grupos sociais, acarretando em prestação de serviços públicos inadequados que não alcançam a totalidade da população.

“Educação, pobreza e desigualdade social” é o terceiro estudo selecionado e trata de um artigo escrito por Adir Valdemar Garcia e por Silvia Cristina Yannoulas (2017). Esse artigo apresenta reflexões sobre a universalidade e a obrigatoriedade escolar na educação básica, considerando as tensões, os conflitos e as contradições educacionais na ordem do capital. Reflete, também, sobre as possíveis alterações quanto à condição de pobreza e permanência das crianças na escola, decorrentes da condicionalidade estabelecida pelo PBF.

Quanto à universalidade e à obrigatoriedade da educação, chamam-nos a atenção para a importância de se refletir sobre esses conceitos, fundamentalmente por estarem relacionados entre si e com a questão do direito à educação.

Quando se fala em universalidade da educação, logo se pensa na significação de alcance da política educacional. Ou seja, uma política educacional universal é aquela devida a todos/as. Mas a universalização da educação enseja uma reflexão um pouco mais complexa, visto que, para além do alcance, está em jogo, principalmente, a qualidade e o papel da educação no contexto social. A condição de universalidade está sempre relacionada ao tipo de sujeito e de sociedade desejada (GARCIA; YANNOULAS, 2017, p. 23).

Sobre a obrigatoriedade do ensino, Cury e Ferreira (2010, *apud* GARCIA; YANNOULAS, 2017, p. 28) afirmam que é um tema questionável, “visto que necessidades

sociais, econômicas e políticas impõem à população um mínimo de conhecimento obrigatório, o que implica, ao mesmo tempo, a imposição de limites à liberdade individual”. Entretanto,

a educação passou a ser reconhecida como um direito fundamental (direito humano) advindo da positivação deste direito, com implicação na questão da obrigatoriedade do ensino. O acesso ao ensino, até como antídoto à ignorância, torna-se uma exigência para cuja efetivação os dispositivos legais positivados são um instrumento para assegurar sua oferta. Evidentemente, o acesso a etapas de ensino é condição de possibilidade para a exigência da qualidade do serviço (CURY; FERREIRA, 2010, *apud* GARCIA; YANNOULAS, 2017, p. 28).

Horta (1998, *apud* GARCIA; YANNOULAS, 2017), citando Hubermann, chama a atenção para o fato de a educação ser obrigatória, diversamente de outros direitos sociais. Ao contrário da educação, a população pode optar por usufruir de todos os demais direitos; o que significa dizer que o direito é, ao mesmo tempo, uma obrigação. “Assim, a inclusão do direito à educação entre os direitos sociais se apresenta ao mesmo tempo como uma conquista e uma concessão, um direito e uma obrigação”. Então, ainda que o direito e a obrigatoriedade tenham surgido em momentos distintos, por razão de estarem intimamente relacionados devem ser estudados conjuntamente. Para a realidade brasileira, “ao direito de educar por parte do Estado correspondeu a obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo. Só muito recentemente, ao direito à educação, por parte do indivíduo, correspondeu a obrigatoriedade de oferecer a educação, por parte do Estado” (HORTA, 1998, *apud* GARCIA; YANNOULAS, 2017, p. 28-29).

Ao longo do artigo, contextualizando e historicizando conceitos e concepções sobre universalização, bem como sobre o caráter de obrigatoriedade escolar, os autores evidenciam “o quanto o processo de estabelecimento da universalidade e da obrigatoriedade, com relação à educação, implica conflitos e tensões, não só no que diz respeito aos processos sociais mais gerais, mas também aos processos pedagógicos formais que se desenvolvem no cotidiano escolar” (GARCIA; YANNOULAS, 2017, p. 30). Afinal, a universalidade e a obrigatoriedade não podem ser desvinculadas da oferta e da qualidade da educação, tampouco dos modelos educativos e da forma da organização escolar.

Para iniciar a reflexão sobre a condicionalidade escolar estabelecida no Brasil e relacionada ao PBF, os autores partem da discussão sobre pobreza não como um problema puramente técnico ou explicado pelas condições individuais de cada sujeito, e sim como um problema de caráter estrutural, socialmente constituído e não “natural”. Como tal, entendem que não se trata de um problema que possa ser resolvido no interior da própria ordem social que o gera.

Garcia e Yannoulas (2017, p. 31) afirmam que “o reconhecimento de que a educação é fundamental para retirar as pessoas da condição de pobreza está nas leis, nos planejamentos governamentais, no discurso político e intelectual, no discurso de senso comum”. Por essa razão, constitui-se em uma condicionalidade para o recebimento de um recurso, significando para muitos a própria possibilidade de viver. Entretanto, entendem que a educação não tem esse “poder”, mas defendem sua importância nos processos de luta e transformação social.

De todo modo, o entendimento sobre a pobreza aqui apresentado, ao ser relacionado à política educacional, permite tencionar a suposta universalidade da educação básica, uma vez que foi garantido o acesso da população pobre à escola, sem, no entanto, serem oferecidas as condições necessárias para sua permanência e aprendizagem com qualidade. Afinal, se a educação é fundamental para a saída da condição de pobreza, como afirma o discurso majoritário, a matrícula, por si só, não é suficiente (GARCIA; YANNOULAS, 2017, p. 31).

Concluem que a educação na ordem do capital não pode ser responsabilizada pela erradicação da pobreza, dado que se trata de um problema estrutural, no entanto afirmam que é fundamental continuar lutando pela garantia de acesso, condições de permanência e qualidade. E, ainda, que a condicionalidade imposta pelo PBF modificou, em certa medida, a condição educacional de alunos pobres, todavia se constitui em um instrumento que fere a própria condição de sujeito de direito daqueles que se submetem a essa imposição.

“Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral” é um artigo escrito por Jaqueline Moll que compõe o livro “O Brasil sem Miséria”, publicado em 2014.

Em seu texto, Moll (2014) aponta elementos para compreensão dos processos seletivos que marcaram as relações entre instituição escolar e classes populares, e aborda possíveis rupturas nesses processos; apresenta elementos do Programa Mais Educação (PME), estratégia desencadeadora da agenda de construção da escola de dia inteiro e de formação integral, condição (não exclusiva) para enfrentamento de desigualdades educacionais; além de apresentar alguns resultados e desafios da parceria entre os Programas Bolsa Família e Mais Educação, de 2011 a 2013, considerando a centralidade de políticas públicas intersetoriais para o rompimento dos ciclos intergeracionais da pobreza.

Discorrendo sobre a história educacional brasileira, afirma que o século XIX deixou como herança um país com milhões de analfabetos e uma população com acesso muito limitado aos recursos escolares. “Diferentemente do ocorrido em diversos países ocidentais, o advento da república no Brasil não significou para o povo brasileiro mudança significativa das condições de vida e de participação na esfera pública” (MOLL, 2014, p. 566).

Além de tardia em relação a outras nações ocidentais, inclusive sul-americanas, como Chile e Uruguai, a oferta de educação escolar pública caracterizou-se pela não universalização, pois não estendia-se a todos e nem cobria todo território nacional, concentrando-se primeiramente nas regiões mais centrais das cidades e destinando-se às camadas mais altas da sociedade (MOLL, 2014, p. 566).

Segundo a autora, a seletividade do sistema escolar marcou, quase que integralmente, todo século XX. Até 1971, a “régua” que separava os aptos e não aptos – entre os que conseguiam acesso, vaga, matrícula – “era determinada pelos resultados no exame de admissão feito na passagem do ensino primário para o ginásio, que, como o próprio nome dizia, ‘admitia’ aqueles que tinham melhor desempenho nas provas aplicadas ao fim do curso primário” (MOLL, 2014, p. 566).

Acreditava-se, de forma mais ou menos generalizada, que esse processo meritocrático revelava os cidadãos mais aptos para a vida escolar. Pressupunha-se que esse mérito estava dado por ‘condições naturais’ ou por ‘esforço pessoal’ e que aqueles que ficavam fora não tinham perfil para a vida acadêmica. Uma espécie de darwinismo educacional que nunca chegou a ser completamente superado no Brasil (MOLL, 2014, p. 566).

Com um sistema desigual e seletivo, construíram-se respostas auto justificadoras para explicar porque tantos sujeitos iam ficando para trás, sendo atribuído ao fracasso escolar características biológicas, psicológicas e culturais de alunos, em geral provenientes de grupos sociais populares, com suas não aprendizagens e suas saídas da escola, reconhecidas como evasão e abandono escolar. Decerto, foram conclusões equivocadas, pois “foram as instituições escolares e o próprio sistema educativo que abandonaram esses meninos e meninas ao longo de seus percursos escolares, por não se enquadrarem nas expectativas geradas a partir de um perfil de estudantes provenientes de lares alfabetizados e letrados” (MOLL, 2014, p. 567).

Assim, produziram e consolidaram, na formação dos profissionais da educação e nas práticas e discursos escolares, processos que a autora denomina “patologização da pobreza e naturalização do fracasso escolar dos pobres” (MOLL, 2014, p. 567).

Outra característica marcante do sistema escolar brasileiro, apontada pela autora, trata-se da organização em turnos (matutino e vespertino, significando em redução de horas de estudo) que impõe uma grande limitação aos processos de aprendizado, uma vez que requerem tempo de reflexões, diálogos, escutas e elaborações, sobretudo para estudantes oriundos de famílias com baixa ou nenhuma escolaridade. Como não poderia deixar de ser, essa “organização refletiu o processo mais amplo de inclusão/exclusão, radicalmente presente em nossa estrutura como sociedade. O sucesso escolar e o próprio acesso à escola e a outros bens

e direitos foram definidos, historicamente, pela classe social ocupada pelos sujeitos” (MOLL, 2014, p. 568).

De acordo com Moll (2014), nos anos de 1980, o enfrentamento das desigualdades sociais envolveu-se de importância e de reorganização da sociedade civil e, sob este cenário:

[...] a abertura política foi terreno fértil para os debates e demandas que, de alguma forma, pautaram a Constituição Federal de 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, assegurou, em seu artigo sexto, como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Abriu, dessa forma, caminho para políticas que pensassem a vida em sua globalidade, a partir de direitos a serem garantidos a todos, sobretudo àqueles que sempre estiveram à margem (MOLL, 2014, p. 568-569).

Nesse mesmo contexto, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como implementação de políticas públicas que materializaram o enfrentamento das desigualdades sociais no país, a exemplo do Plano Brasil sem Miséria.<sup>13</sup>

Relevante mencionar que, de acordo com a autora, tivemos, na última década, um período de avanços, com modificações significativas quanto à forma de implementação das políticas públicas, dando, com isso, materialidade ao enfrentamento das desigualdades sociais no país.

Uma referência desses avanços é a identificação nominal das famílias em situação de pobreza no país, tendo como indicador inicial a renda. As famílias pobres deixaram, então, de ser invisíveis às políticas estatais e passaram a ter nome, endereço e perfil socioeconômico identificados e inseridos em uma plataforma de referência para as políticas públicas, o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. A partir da identificação das famílias, tem sido possível avançar, de maneira coordenada entre os entes federativos, na garantia do acesso a uma série de políticas, ações e serviços, dentre os quais o Programa Bolsa Família (MOLL, 2014, p. 570).

Moll (2014) afirma que o PBF é um grande propulsor desse processo uma vez que:

[...] carrega em sua gênese a intersetorialidade como premissa para dar conta de fatores multidimensionais da pobreza, por meio da transferência direta de renda, que promove o alívio imediato da pobreza material, e das condicionalidades, que reforçam o acesso das famílias a serviços sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social, de maneira integrada. As condicionalidades têm como premissa contribuir para o rompimento intergeracional da pobreza, focando seus esforços nas crianças e adolescentes das famílias beneficiárias, desde a gestação até a maioridade. Há mais de dez anos, o Bolsa Família vem provocando a articulação entre os setores de assistência social, saúde e educação para dar conta, dentre a universalização dos

<sup>13</sup> Importa destacar que o “Plano Brasil sem Miséria” é um programa social instituído pelo governo federal na gestão de Dilma Vana Rousseff, com equivalência ao programa anterior denominado “Bolsa Família” (governo Lula), que teve como objetivo retirar da situação de extrema pobreza, à época, 16,2 milhões de pessoas que viviam com menos de setenta reais por mês, promovendo, assim, a inclusão social e produtiva da população extremamente pobre.

serviços, de um olhar que reconheça o legado histórico de desigualdades do país (MOLL, 2014, p. 570).

Conclui que as políticas de enfrentamento das desigualdades, efetivadas na última década, sobretudo a partir do Plano Brasil sem Miséria, considerando as contradições próprias do modo de produção capitalista, têm construído possibilidades reais de mudança de vida para milhões de pessoas.

“Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento”, artigo datado de 2012 e escrito por Maria Carmelita Yazbek, tem por objetivo desenvolver análise acerca da pobreza brasileira, com ênfase nas formas historicamente desenvolvidas para seu enfrentamento. Parte de uma concepção de pobreza como fenômeno complexo e multidimensional, situando-a como expressão de relações vigentes na sociedade. Apresenta, ainda, uma rápida caracterização de iniciativas históricas constituídas na perspectiva de seu enfrentamento.

Recorrendo a Martins (1991), afirma que pobreza “é uma categoria multidimensional, e, portanto, não se caracteriza apenas pelo não acesso a bens, mas é categoria política que se traduz pela carência de direitos, de oportunidades, de informações, de possibilidades e de esperanças” (MARTINS, 1991, *apud* YAZBEK, 2012, p. 290).

Estamos nos referindo a uma forma de inserção na vida social, a uma condição de classe e, portanto, abordamos a pobreza como categoria histórica e socialmente construída, como fenômeno que não pode ser tomado como natural. Estamos também nos reportando à qualidade relativa da pobreza, que gira em torno da desigualdade social, assim como a outras condições reiteradoras da desigualdade (como gênero, etnia, procedência e outros aspectos).

A autora afirma que,

na contemporaneidade, é bom lembrar ainda que a pobreza é uma face do descarte de mão de obra barata, que faz parte da expansão capitalista. Expansão na qual o trabalho, fonte da riqueza social, sofre os efeitos devastadores das mudanças que vêm ocorrendo no processo de acumulação, com a reestruturação produtiva e com ‘financeirização’ do capital em andamento nas últimas décadas (YAZBEK, 2012, p. 293).

Essa expansão capitalista criou uma população de trabalhadores precarizados, pessoas que se tornaram não empregáveis, representando uma crescente parcela de trabalhadores que não encontrava lugar reconhecido na sociedade. Ainda segundo a autora, essa expansão criou o necessitado, o desamparado.

No Brasil, Yazbek (2012) pontua que a experiência colonial e a escravidão prolongada depositaram, historicamente, nos trabalhadores, a responsabilidade pela própria sobrevivência.

No entanto, até fins do século XIX, surgiram obras sociais e filantrópicas, ações de ordens religiosas, assim como redes de solidariedade, que deram lugar a práticas sociais ligadas à sobrevivência sem o recurso financeiro.

Com o tempo, as velhas formas de socorrer os pobres, gestadas na filantropia e na benemerência, evoluem, passando desde ‘a arrecadação de fundos para a manutenção de instituições carentes, auxílio econômico, amparo e apoio à família, orientação maternal, campanhas de higiene, fornecimento de filtros, assistência médico-odontológica, manutenção de creches e orfanatos, lactários, concessão de instrumentos de trabalho etc.’ até programas explicitamente anunciados, como de combate à pobreza. Assim, no âmbito da assistência social, são desenvolvidas políticas para a infância e para a adolescência, para idosos, para necessitados e grupos vulneráveis (YAZBEK, 2012, p. 298).

Destarte, “o pobre, trabalhador eventual e destituído, é o usuário dessas políticas pelas quais é visto como ‘indivíduo necessitado’ e, muitas vezes, como pessoa acomodada, passiva em relação à sua própria condição, dependente de ajuda, enfim, não cidadão” (YAZBEK, 2012, p. 298-299).

A autora afirma que a década de 1950 teve como característica o investimento estatal em políticas desenvolvimentistas e a busca do crescimento econômico. No início da década de 1960, em função do acirramento das contradições capitalistas, instalou-se o Estado autoritário por meio de golpe militar. Estratégias de desenvolvimento concentradoras de capital intensificaram o nível de exploração da classe operária e a desigualdade social se acentuou em um clima repressivo e autoritário. Pela expansão do capitalismo monopolista, mudanças foram efetivadas durante as décadas de 1960 e 1970, no sentido de expansão e modernização do sistema de proteção social brasileiro. Entretanto, foi um processo de modernização conservador, pois não representou ruptura com os padrões meritocráticos prevalecentes até então, e que combinou assistência à pobreza com repressão,

[...] nesse período, por exemplo, o INPS [Instituto Nacional de Previdência Social] incorporou novos segurados, expandiu a assistência médica previdenciária e criou em 1974 a Renda Mensal Vitalícia (RMV) para idosos e inválidos com baixa renda. Ainda nessa época, houve a criação de novos mecanismos de poupança compulsória por meio do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e posteriormente o PIS/Pasep. Foram criados também o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural (ProRural), o Sistema Financeiro de Habitação, os Centros Sociais Urbanos, o Programa de Interiorização de Ação de Saúde e Saneamento no Nordeste (Piass), o Programa de Financiamento de Lotes Urbanizados (Profilurb), entre outros, além do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), que incluiu no novo sistema a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem) (YAZBEK, 2012, p. 299-300).

Segundo a autora, importante ressaltar que, a partir de meados de 1970, observou-se um avanço organizativo da sociedade civil – movimentos sociais na luta pela redemocratização e pela retomada do Estado democrático de direito.

O movimento sindical se fortalece, crescentemente e aos poucos renascem organizações populares e associações comunitárias vinculadas a setores progressistas da Igreja Católica. Esses movimentos sociais demonstram um nível de consciência e capacidade de organização em comunidades eclesiais de base (CEBs), sindicatos, organizações de profissionais liberais, meios universitários, Igreja e imprensa. Expressam-se em greves, reivindicações coletivas, movimentos contra a carestia, movimento por eleição direta para a Presidência da República, pelo respeito a direitos humanos, entre vários outros (YAZBEK, 2012, p. 300).

Nos anos de 1980, pela crescente visibilidade ou pelas pressões de democratização, a pobreza se transformou em tema central na agenda social do país. Nesse contexto, a Assembleia Nacional Constituinte concentrou esforços no sentido de ampliar a intervenção social do Estado, garantindo e criando mecanismos de viabilização de direitos civis, políticos e sociais. A Constituição Federal de 1988 trouxe novas bases para o Sistema de Proteção Social com a definição da Seguridade Social<sup>14</sup> e o reconhecimento de direitos sociais das classes subalternizadas da sociedade brasileira.

Com a Constituição veio também a Lei Orgânica da Assistência Social que estabeleceu uma nova matriz para a Assistência Social no Brasil, iniciando um processo que tem como perspectiva torná-la visível como política pública e direito dos que dela necessitavam. “A inserção na Seguridade aponta também para seu caráter de política de proteção social, voltada para o enfrentamento da pobreza e articulada a outras políticas do campo social, voltadas para a garantia de direitos e de condições dignas de vida” (YAZBEK, 2012, p. 303-304).

Nesse contexto histórico, um conjunto de programas federais (entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva) foi instituído com vistas à proteção social. Esses programas/ações conjugavam serviços sociais e transferências monetárias no

---

<sup>14</sup> Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. Parágrafo único. Compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base nos seguintes objetivos: I - universalidade da cobertura e do atendimento; II - uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais; III - seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços; IV - irredutibilidade do valor dos benefícios; V - equidade na forma de participação no custeio; VI - diversidade da base de financiamento, identificando-se, em rubricas contábeis específicas para cada área, as receitas e as despesas vinculadas a ações de saúde, previdência e assistência social, preservado o caráter contributivo da previdência social; VII - caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

âmbito da política social, a exemplo: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação, Programa Fome Zero e PBF.

Yazbek (2012), em suas considerações finais, pontua que na política social brasileira é ampla a agenda de mudanças a ser percorrida em busca de melhorias democráticas e de justiça social, e destaca:

1. Avançar na perspectiva de universalização da política social (Saúde, Educação), buscando não restringir as políticas sociais à função de combate à pobreza, abandonando suas possibilidades na redução das desigualdades sociais. É preciso superar a perspectiva que ‘atribui às políticas sociais um caráter minimalista, focalizado em situações de extrema pobreza, o que as esvazia de seu potencial universalizante e equânime’. 2. Buscar construir e assegurar a perspectiva de seguridade social no sistema protetivo da sociedade brasileira. Não podemos esquecer da indissociável relação entre trabalho e seguridade, pois é a partir do reconhecimento do valor do trabalho que se constitui a moderna seguridade social. Essa cobertura é social, não depende do custeio individual direto e objetiva oferecer um conjunto de condições de vida a todos os cidadãos. 3. Integrar as políticas de enfrentamento à pobreza com políticas universais: ‘conjugação adequada entre as chamadas políticas estruturais voltadas à redistribuição de renda, crescimento da produção, geração de empregos, reforma agrária, entre outros e as intervenções de ordem emergencial, muitas vezes chamadas de políticas compensatórias. Limitar-se a estas últimas quando as políticas estruturais seguem gerando desemprego, concentrando a renda e ampliando a pobreza... significa desperdiçar recursos, iludir a sociedade e perpetuar o problema’. Por outro lado, também não é admissível o contrário. Subordinar a luta contra a pobreza à conquista prévia de mudanças profundas nas políticas estruturais representaria a quebra da solidariedade que é dever imperativo de todos perante os milhões de cidadãos hoje condenados à exclusão social e à insuficiência alimentar (YAZBEK, 2012, p. 317-318).

Ainda nesse descritor, temos o artigo de Miguel Gonzalez Arroyo (2010), com o título “Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados”.

O texto em análise destaca como as políticas educacionais têm sido pensadas com o objetivo de corrigir as desigualdades sociais. Traz a reflexão de que, quando as políticas educacionais focam nas desigualdades intraescolares, essas se empobrecem, no entanto, elas podem se enriquecer na medida em que avançam na compreensão dos processos históricos de produção-reprodução das desigualdades sociais.

Aborda a seguinte questão: como repensar o Estado, suas instituições, suas políticas, em confronto com as desigualdades e os coletivos feitos desiguais, quando eles se afirmam como sujeitos de políticas? Nessa perspectiva, o texto avança indagando: qual o novo papel do Estado e de suas políticas na gestão-controle dos processos de afirmação política desses coletivos? O autor parte da “[...] hipótese de que o dinamismo no campo das políticas e de suas análises e propostas virá do reconhecimento das mudanças profundas, tensas, que estão postas na dinâmica social pelos próprios coletivos pensados e feitos desiguais” (ARROYO, 2010, p. 1385).

Analisando as políticas públicas, no sentido de pensar o Estado e os coletivos desiguais, o autor aponta que predominam as análises onde o Estado é o centro.

A sociedade e especificamente os coletivos feitos desiguais aparecem como meros destinatários das ações e intervenções políticas do Estado. As desigualdades, vistas sem sujeitos, entram apenas como campo de intervenção. Enfatizam-se as desigualdades a corrigir e os deveres do Estado, mas se ignoram os sujeitos, indivíduos e coletivos produzidos como desiguais. A relação privilegiada será Estado, políticas e instituições públicas e correção das desigualdades em abstrato. Sem rostos de sujeitos (ARROYO, 2010, p. 1386).

Políticas compensatórias, reformistas, distributivas surgem quando o Estado é elevado à condição de único ator, promovendo políticas pensadas para compensar carências, desigualdades, por meio de distribuição de serviços públicos. Nesse sentido, o autor pontua que os desiguais são vistos como problema e as políticas como solução.

No caminho inverso, ter foco nos coletivos feitos desiguais redefine as desigualdades, pois eles têm classe, raça, etnia, gênero e lugar, diferente de considerar as desigualdades de forma abstrata – sem rosto, sem cor, gênero ou classe. Como consequência desse trato abstrato/genérico, as desigualdades têm sido negligenciadas na formulação de políticas, na sua gestão e/ou análise. Assim, o autor critica as análises de políticas, pois nelas o Estado é visto como solução e lembrado do dever de intervir na correção das desigualdades genéricas.

Há um pressuposto que orienta essas análises de políticas: o problema está na sociedade e, de maneira específica, o problema está nos pobres, nos coletivos populares, nos setores vulneráveis, em risco, nos coletivos desiguais. Daí a ênfase dada a diagnosticar, caracterizar o problema, as carências, as vulnerabilidades, os desiguais apenas vistos como o *locus* social onde se concentram os problemas. Os coletivos sociais, raciais, étnicos, dos campos, das periferias urbanas, das periferias regionais são o problema. O Estado é a solução. Em toda análise de políticas a lógica é simples: apelemos ao Estado, a suas leis, a seus deveres públicos de ser solução para a fome, o analfabetismo, a falta de escolarização, de escolas, de recursos, de material didático, de formação e valorização dos profissionais. Repete-se a quantidade de documentos e de análises, lembrando ao Estado seu dever de resolver os problemas da sociedade, sobretudo dos coletivos marginalizados, excluídos (ARROYO, 2010, p. 1387-1388).

Segundo o autor, os coletivos desiguais é que são vistos como problema e não o Estado, que pode até ser criticado por não ser igualitário na solução dos problemas sociais, por dar mais atenção e/ou recursos a determinados setores da sociedade em detrimento de outros. Os coletivos desiguais são o problema, pois a sociedade os vê como preguiçosos, improdutivos, adversos ao trabalho, não escolarizados (analfabetos), os que não possuem as competências requeridas pelo mercado de trabalho, os que são diferentes em raça, etnia, classe, gênero, valores, cultura, consciência crítica, ou seja, por qualquer ângulo, os coletivos desiguais

representam um problema social que exige um Estado de solução, instituições e políticas públicas de soluções.

Para Arroyo (2010, p. 1389), “torna-se urgente repensar e pesquisar como o Estado é pensado nas análises de políticas, em que medida tem faltado uma crítica da visão do Estado e da visão que predomina nas análises dos coletivos feitos desiguais”.

Conclui afirmando que é preciso contestar o papel do Estado, de suas políticas e instituições e propor/pressionar por políticas do campo, dos territórios, de moradia, de acesso a espaços urbanos, de trabalho, de acesso e permanência no sistema educacional, enfim, por ações afirmativas, políticas de renda, de comida, de justiça e equidade. Quando outros atores organizados entram em cena, as políticas são pressionadas a se repensar; o Estado, suas instituições e políticas passam a ser territórios em disputa.

Fechando esse descritor, passamos para a análise do artigo “Educação e políticas de combate à pobreza”, escrito por Maria Malta Campos (2003).

A autora intenciona ressaltar, ainda que em uma exploração preliminar, algumas questões que surgem no panorama das políticas sociais voltadas ao enfrentamento da pobreza, que apresentam confluências com a educação de crianças, adolescentes e jovens.

Inicia seu texto afirmando que, no Brasil, a questão das desigualdades sociais e da pobreza retorna frequentemente ao debate político.

Na segunda metade do século XX, vimos esse debate no contexto das reformas de base propostas no governo de Jango; na década de 1970, no bojo das críticas ao chamado ‘milagre brasileiro’; na década de 1980, como agenda dos movimentos sociais e sindicais; durante a Constituinte, nas definições que ampliavam direitos e, mais recentemente, como preocupação central das propostas do novo governo para as áreas sociais. Parece haver um consenso sobre esse diagnóstico, que denuncia as diversas formas que assume a injustiça social (CAMPOS, 2003, p. 183).

Outro aspecto apontado por Campos (2003) é a diversificação de atores que atuam no campo social e, fundamentalmente, no educacional, entre os quais empresários, filantropos, organizações não-governamentais, entidades de vários tipos, personalidades, etc., todos com propostas para a educação, representando bons sentimentos, se manifestando ora aqui ora ali, geralmente com projetos focados em crianças e jovens “pobres”. “A dimensão de espetáculo dos chamados projetos sociais é garantida por parcelas não desprezíveis dos recursos arrecadados, destinadas à divulgação através de material impresso, eventos e noticiário na mídia” (CAMPOS, 2003, p. 184). Embora as proporções adquiridas pela divulgação não guardem correspondência com o impacto real desejado, a notícia cumpre a função de

“proclamar os bons sentimentos e dar a ilusão de que os problemas estão sendo enfrentados de alguma forma” (CAMPOS, 2003, p. 184).

É inegável que a realidade brasileira de desigualdade e pobreza é bastante concreta e dramática, resultando, muitas vezes, na “fome” e até mesmo na desnutrição.

[...] como mostra Carlos Augusto Monteiro (2003, p. 7-8), pobreza, desnutrição e fome são três coisas diferentes. A pobreza corresponde à condição de não-satisfação de necessidades humanas elementares; as deficiências nutricionais decorrem seja de aporte alimentar deficiente, seja de doenças; a fome pode ser aguda ou crônica, sendo que a fome crônica resulta de alimentação habitual insuficiente para propiciar a energia necessária para a manutenção do organismo e o desempenho das atividades diárias de um determinado indivíduo. Associada a essa condição, surge uma das modalidades de desnutrição: a deficiência energética crônica (MONTEIRO, 2003, apud CAMPOS, 2003, p. 184).

De outra parte, pobreza, desigualdade e exclusão também são processos diferentes.

Como lembra Aldaíza Sposati (1997, p. 13), o conceito de pobreza é relativo, refletindo os hábitos, valores e costumes de uma sociedade; entretanto, com a globalização, essa noção passa a aproximar-se de uma medida comum. Os indicadores utilizados para estimar o grau de pobreza de uma sociedade partem de medidas quantitativas comparativas, demarcando os estratos sociais que enfrentam os mais baixos padrões de vida. Nesse ponto, a definição de pobreza toca diretamente na questão das desigualdades (CAMPOS, 2003, p. 185).

Referindo-se ao campo da desigualdade, utiliza-se dos autores Barros, Henriques e Mendonça (2000) os quais afirmam que o Brasil não é um país pobre, mas um país com muitos pobres. Para esses autores, a pobreza deve-se mais à desigualdade na distribuição de recursos que à escassez de recursos.

Quanto à concepção de exclusão, a autora pontua ser uma questão complexa, difícil de quantificar, pois a exclusão é mais abrangente que a situação de exploração ou marginalização, e não necessariamente coincide com a condição de pobreza. “O sentido da exclusão é tensionado pelo contraste com a inclusão social” (SPOSATI, 1997, apud CAMPOS, 2003, p. 186), trazendo consigo significados simbólicos de perda de identidade, de não pertencimento, de negação de acesso.

Seria importante deter-nos um pouco no exame da exclusão, pois esse processo guarda um significado especial no caso da educação. Por envolver fortes aspectos simbólicos, a falta de acesso à educação é um fator poderoso na determinação das situações de exclusão. Além disso, dependendo de como se vive a escolaridade, a garantia de acesso, por si só, não leva à inclusão social; a qualidade da aprendizagem, as condições de socialização no ambiente escolar podem, ao mesmo tempo que incluem alguns, contribuir para excluir outros, tanto objetivamente, pelas oportunidades diminuídas ou negadas, como subjetivamente, pela vivência de experiências de rejeição social e de não reconhecimento de identidade (CAMPOS, 2003, p. 186).

Tratando-se das políticas públicas, a autora afirma que, no Brasil, nunca foi implantado um sistema universal de bem-estar social, acumulando as dívidas de uma sociedade que “se industrializou e urbanizou com os impasses de um país não-hegemônico em um mundo globalizado, em que as políticas neoliberais de esvaziamento da capacidade de intervenção do Estado combinaram-se com a sociedade pós-industrial, onde o desemprego e a exclusão constituem características estruturais” (CAMPOS, 2003, p. 186).

Nesse sentido, as intersecções entre as políticas assistenciais voltadas para os segmentos mais pobres e as políticas educacionais são indicadores dessa convivência nebulosa entre as diferentes lógicas dos diversos setores sociais. Tradicionalmente, as pontas do sistema educacional são territórios relegados pelos órgãos educacionais e assumidos pela assistência social através de programas direcionados aos segmentos mais “pobres” da população. Como exemplo, cita a alfabetização de adultos, assim como as creches, que foram administradas, por longo tempo, de forma paralela ao sistema educacional, ou seja, por meio de secretarias de bem-estar social, Legião da Boa Vontade, Movimento Brasileiro de Alfabetização, entre outros, na maior parte dos casos, via terceirização dos serviços através de convênios. Campos (2003) acrescenta que, nos últimos anos (considerando a época da publicação do artigo), alguns programas de alimentação e de complementação de renda, direcionados aos segmentos mais “pobres”, foram implantados junto à população escolar; posteriormente, outros programas surgiram, de forma isolada por iniciativa de Estados/municípios ou no plano federal: Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, entre outros.

Segundo a autora, programas de transferência de renda implicando condicionalidades, no interior das escolas, introduziram uma diferenciação entre os alunos (a definição da população-alvo se dava por meio de uma combinação de indicadores para identificar as famílias em situação de risco) cujos efeitos estavam começando a ser avaliados.

Os professores e diretores também valorizavam o programa, mas identificavam vários problemas em seu funcionamento, muitos deles confirmados pelos depoimentos das próprias crianças. Segundo eles, na prática, a exigência do programa era percebida como apenas de frequência à escola, e não incluía o aproveitamento. Os pais vigiavam e chegavam a punir as crianças para obrigá-las a ir à escola, mesmo quando doentes, o que indica o peso da responsabilidade dos alunos ao serem vistos como a garantia de renda de suas famílias. Porém, segundo os professores, eles não se preocupavam igualmente com o aproveitamento dos filhos (CAMPOS, 2003, p. 187-188).

Campos (2003) finaliza seu artigo apresentando algumas indagações (Qual o impacto que esses programas têm tido sobre as escolas públicas? Qual o impacto nas políticas educacionais? Estaríamos trocando o apoio às famílias por um menor apoio às escolas?) e

acredita que discutir melhor tais questões lhe parece importante, pois os programas de complementação de renda, associados ou não à educação, segundo a autora, vieram para ficar.

### 1.5 POBREZA E EDUCAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO

A partir dos descritores “Pobreza” e “Educação” no Espírito Santo, elencamos sete produções. Iniciaremos o diálogo com os estudos selecionados pela tese intitulada “O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões” e depois seguiremos com as dissertações, em ordem cronológica.

O estudo de Cararo (2015) apresenta como objetivo analisar as intenções e as tensões presentes na relação entre a educação escolarizada em tempo integral no município de Vitória-ES e as políticas sociais implementadas pelo governo federal no combate à pobreza e prevenção à vulnerabilidade social, tendo como eixo analítico o PME e suas interfaces com outros programas sociais, especialmente o PBF. Traz, como hipótese de trabalho, que a ampliação da jornada escolar tem papel fundamental como política de enfrentamento da pobreza e de prevenção às situações de vulnerabilidade social no Brasil.

A autora adota “o pressuposto de que a pobreza é um fenômeno estrutural e complexo, multidimensional, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda” (CARARO, 2015, p. 26). Além disso, considera “a pobreza como um fator social que tensiona profundamente o paradigma da universalidade e da democratização real do ensino fundamental no Brasil” (CARARO, 2015, p. 27).

A relação entre educação escolar e situação de pobreza é um campo de reflexão ainda não constituído no Brasil e em que se evidenciam diferentes tipos de articulação, destacando-se, sobretudo, as indicações que percebem a educação formal, por um lado, como condição indispensável para a ruptura do círculo da pobreza, ou, por outro lado, como mecanismo de manutenção da ordem constituída (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012, *apud* CARARO, 2015, p. 27).

Dialogando com Silva (2008), a autora problematiza o fato de a escolarização – e sobretudo da Educação Escolar em Tempo Integral – ser vista como “antídoto” à pobreza. Além de prevenção ao risco e à situação de vulnerabilidade social, é atribuída à escola, de forma recorrente, a condição de “salvadora” de crianças e jovens empobrecidos “em relação à realidade em que vivem e em certo detrimento do direito à aquisição do conhecimento” (SILVA, 2008, *apud* CARARO, 2015, p. 27).

Assim, anuncia que seu trabalho refletirá profundamente sobre essa “ambiguidade” e “tensão”, pois é seu propósito compreender a educação escolarizada e a Educação Escolar em Tempo Integral nessa dupla função: “ao tempo em que reproduz a sociedade em que está inserida, extremamente desigual, também tem a potencialidade de ser construtora de cidadania, promotora de transformação social num contexto de sociedade democrática” (BOURDIEU, 1998; DUBET, 2004; DUBET, 2012; OLIVEIRA, FERREIRA, 2009, *apud* CARARO, 2015, p. 27).

Conclui que a dimensão pedagógica e a dimensão de acolhimento/assistência do PME são compatíveis e que o fato de as crianças terem o acesso pela via da assistência não inviabiliza a aquisição do conhecimento. Entretanto, alerta que:

[...] exatamente para que a articulação dessas duas dimensões seja realizada de forma efetiva e digna, o grande desafio é a qualificação dos profissionais, a superação do trabalho voluntário como forma predominante de ação docente e a gestão do cotidiano e dos espaços escolares, para permitir a conjugação dessas dimensões. As condições objetivas da política e organização da educação básica pública no Brasil não nos permitem vislumbrar, a curto prazo, uma possibilidade de inclusão de todos os(as) alunos(as) da rede pública em programas ou projetos de EETI, seja na condição de alunos de tempo integral ou de escolas de tempo integral – essa última ainda mais complexa e inviável até a médio prazo (CARARO, 2015, p. 296-297).

A dissertação de Sperandio (2019), “Educação e Pobreza: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental”, busca compreender a constituição histórico-social da pobreza na relação com a educação, dando ênfase à prática pedagógica e ao currículo, proporcionando momento de reflexão e de construção teórica em contexto de formação junto aos professores, especificamente, no município de Cariacica/ES.

Importante destacar que a autora, recorrendo à tese de Cararo (2015), se apropria do conceito de pobreza como um fenômeno complexo, estrutural e multifacetado, afirmando ser resultado de um percurso histórico que promove a desqualificação social de grande parte da sociedade. Fizemos uso desse conceito na construção de nosso estudo, buscando compreender a interface entre a democratização do ensino e o enfrentamento da pobreza constituída historicamente.

A autora parte de pesquisas já produzidas para compreender os impactos da pobreza na aprendizagem dos estudantes e pauta a importância do PBF como política social de transferência de renda às famílias empobrecidas, afirmando que esse programa “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”

(SPERANDIO, 2019, p. 19). Quanto à condicionalidade na educação, pauta as importantes contribuições do PBF para a melhoria da trajetória escolar das crianças.

A dissertação em análise destaca-se pela proximidade com as escolhas desta pesquisa, no que diz respeito ao referencial utilizado, uma vez que recorre a autores como Arroyo, Saviani, Freire, Yannoulas e Cararo para fundamentar o debate sobre a produção histórica da pobreza, da desigualdade social e das políticas públicas, assim como sobre a função social da escola. Além disso, serve como referência no aspecto metodológico ao propor uma formação de professores, com caráter semipresencial, em que o debate sobre a pobreza permeie temáticas educacionais, fomentando relações dialógicas com os contextos sociais empobrecidos.

Na terceira dissertação selecionada, “O poder público estatal e políticas educacionais de correção do fluxo escolar no município da Serra-ES”, a autora Elaine de Carvalho (2017) objetiva analisar as políticas educacionais que focalizam a questão da defasagem idade-série no município da Serra/ES e, ainda, identificar aspectos relativos às concepções dos indivíduos envolvidos nessa problemática no que se refere à qualidade na educação, ao direito à educação, às concepções de Estado, ao “fracasso escolar” e aos processos escolares.

Conclui que, no período pesquisado, no município da Serra, não houve política sistematizada para o enfrentamento do problema estudado com foco no estudante repetente, na prevenção das reprovações e interrupções escolares, assim como nos estudantes que já se encontravam em defasagem, embora há notória constatação da existência de várias ações sociais e educacionais realizadas nas unidades de ensino locais, mesmo que, muitas vezes de forma “pulverizada” e desconexa.

Chama-nos a atenção o fato da autora considerar a condição de pobreza em várias passagens de seu estudo, apontando programas sociais assumidos pela municipalidade. Entretanto, não pauta a democratização do ensino como política de enfrentamento da pobreza, pois o foco de sua pesquisa é a defasagem escolar.

A dissertação “Programa Bolsa Família, federalismo e poder local: o índice de gestão descentralizada municipal e o fator condicionalidade educação no município de Vitória (ES)”, autoria de Andreia Leite Kuyumjian (2016), tem por objetivo analisar a eficácia do PBF a partir do Índice de Gestão Descentralizada Municipal<sup>15</sup> (IGD-M), com recorte na condicionalidade educação em Vitória. Por meio de pesquisa documental, seu intuito foi compreender a lógica de controle dessa condicionalidade.

Segundo a autora, o PBF é

---

<sup>15</sup> Índice agregado a indicador que o Governo federal utiliza para avaliar e monitorar o cumprimento das condicionalidades que envolve educação e saúde.

[...] um programa de transferência de renda diretamente às famílias pobres e extremamente pobres, as quais vivem em contextos socioterritoriais vulneráveis com dificuldades de acesso às políticas sociais. O objetivo do PBF é atribuir a esta população a possibilidade de consumo em bases regulares mínimas. Ao mesmo tempo, o programa busca combater a pobreza intergeracional impondo condicionalidades de educação e saúde – acompanhamento da frequência escolar, exames de pré-natal e vacinação – aos beneficiários como requisitos mínimos para obter os recursos financeiros (KUYUMJIAN, 2016, p. 19).

O PBF tem beneficiado milhões de famílias ao longo dos anos, constituindo-se em um verdadeiro marco na história do desenvolvimento no país.

Sem dúvida, é o maior programa de assistência social observado no Brasil, com valores monetários transferidos atingindo o patamar de bilhões de reais aportados. Contudo, assim como outros programas organizacionais, está sujeito a falhas e lacunas as quais demandam um acompanhamento da gestão do programa, de forma contínua e efetiva (KUYUMJIAN, 2016, p. 118).

Com gestão integral e intersetorial, o benefício do programa está centrado em suas condicionalidades (educação e saúde – acompanhamento da frequência escolar, exames de pré-natal e vacinação) e, segundo a autora, é por meio do IGD-M que as ações dos gestores podem ser constatadas e analisadas de maneira que se obtenham resultados condizentes aos valores investidos no PBF.

Assim, a autora conclui que os resultados encontrados indicam que os objetivos gerais da gestão do PBF vêm sendo alcançados de forma efetiva na capital capixaba, mediante interlocução contínua e ações administrativas articuladas entre atores envolvidos no processo (assistência social, saúde e educação).

A dissertação “Programa BPC na escola: dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais”, de autoria de Monica Isabel Carleti Cunha, defendida em 2015, apresenta como objetivo geral analisar a interface entre educação e assistência social, focalizando políticas articuladas para os estudantes com deficiência, assistidos pelo Programa Benefício de Prestação Continuada na Escola, no município de Vitória-ES – programa intersetorial que objetiva identificar e atuar na superação de obstáculos que inviabilizem a efetividade do processo de escolarização de indivíduos com deficiência em situação de extrema pobreza.

Dentre os objetivos específicos da pesquisa, destacam-se: refletir sobre os aspectos legais e critérios para a concessão e suspensão do “Benefício de Prestação Continuada” (BPC) e sobre as implicações desses critérios para o programa “Benefício de Prestação Continuada na Escola” (BPC na Escola); sistematizar o fluxo de novas matrículas, em 2014, de estudantes da educação especial que vivem em situação de pobreza e em extrema pobreza no Estado do

Espírito Santo e no município de Vitória-ES, incluídos no BPC e identificados para o programa BPC na Escola; e identificar as ações indicadas pelo grupo gestor local/municipal para a superação das barreiras de acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino comum.

Afirma que, historicamente, a escola tem ocupado um papel social relevante como agência de implementação de programas sociais que visibilizam o *pobre* e o *deficiente*. Compreende-se o BPC como um direito de proteção social que deve se sustentar em torno da dignidade humana. Assim como o BPC, o programa BPC na Escola deve estar comprometido com a garantia dos direitos referentes à educação básica e não a serviço da inclusão produtiva de estudantes com deficiência na qual o acesso das pessoas ao emprego se sobrepõe ao acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Concluindo esse descritor, temos a dissertação de Wilson Camerino dos Santos Junior (2012), intitulada “Programas de Transferência de Renda e as políticas educacionais: o Sistema Presença e a gestão da pobreza na escola”, cuja intencionalidade é analisar quais políticas educacionais foram implementadas no Brasil para atender os objetivos do Programa de Transferência de Renda Bolsa Família.

Santos Junior (2012) recorre aos autores Weber e Schneider para entender como o Estado administra o programa de transferência de renda, especificamente no que diz respeito ao cumprimento da condicionalidade educação. Apresenta um panorama com a concentração dos beneficiários do PBF no território brasileiro, os indicadores de frequência escolar e os motivos que justificam a quebra da condicionalidade educação.

Na pesquisa, com base nos dados coletados sobre a distribuição do PBF, o autor identifica a necessidade de maior focalização das políticas de combate à pobreza em algumas regiões brasileiras. Afirma que políticas de combate à pobreza, de escolarização e fiscalização do cumprimento das condicionalidades devem ser implementadas em modelos diferenciados e apresenta gráficos do panorama do Bolsa Família no Brasil e indicadores dos municípios pesquisados (Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória) para se justificar.

Além disso, indica a necessidade de alterar o Sistema Presença<sup>16</sup> (mecanismo de controle quanto ao cumprimento da condicionalidade educação, possibilitando o

---

<sup>16</sup> O Sistema Presença permite a compreensão dos motivos da não frequência escolar das crianças e adolescentes, apontando justificativas, tais como: questões referentes à saúde, doença na família, óbito na família, inexistência de oferta de serviços educacionais, falta de condições de deslocamento para a escola, falta de mecanismos de inclusão da pessoa com deficiência, suspensão escolar, gravidez, situação de rua, discriminação, violência, exploração sexual, abandono escolar, entre outros, disponibilizando relatórios sintéticos e analíticos dos motivos da baixa frequência, contribuindo para que Municípios e Estados possam programar políticas públicas de enfrentamento à quebra da condicionalidade educação. Com isso, o Sistema Presença, pelo PBF deve ser

acompanhamento da frequência escolar no PBF) para além da simples mensuração da frequência escolar e as categorias de justificação da pobreza. Segundo o autor, o sistema precisa ser organizado de modo a quantificar a frequência, o motivo da quebra da condicionalidade, o encaminhamento feito, os resultados alcançados, a situação de aprendizado do aluno e as intervenções pedagógicas necessárias, para que, com isso, possa ocorrer o melhoramento da gestão do benefício financeiro. Em síntese, é preciso que o Sistema Presença ganhe aspectos mais qualitativos em termos de acompanhamento escolar dos beneficiários da transferência de renda.

Importante destacar que a pesquisa, ora analisada, propõe a revisão no acompanhamento do referido sistema, também pela via da falta de estrutura física e humana nos municípios para um desempenho do programa, por ser baixa a articulação entre as Secretarias Municipais, além da já mencionada gestão das condicionalidades ser reduzida à simples frequência escolar. Afirma, assim, que o exercício da gestão da pobreza pela escola aponta o agravamento das condições de trabalho docente e, fundamentalmente, limita o cumprimento do direito à educação em sua plenitude de formação humana e cidadã.

Passamos, então, ao sexto descritor.

## 1.6 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA

Pelo descritor “Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos Professor Admarco Serafim de Oliveira”, selecionamos três trabalhos que tratamos a seguir.

O primeiro estudo que abordamos é a dissertação defendida em 2016, da autora Geane Uliana Miranda, intitulada “Adolescente em conflito com a lei e a lei em conflito com o adolescente: processo de criminalização da adolescência pobre”. A priori, esse estudo foi selecionado em função da escola pesquisada, entretanto, ao apropriarmo-nos da leitura, uma categoria trabalhada nos chama a atenção: “pobreza”. Miranda (2016, p. 129) aponta que “a redução de gastos sociais gera consequências devastadoras, como: precariedade e pobreza de massa; generalização da insegurança; e crescimento impetuoso das desigualdades – o que alimenta a segregação e a criminalidade”. Ainda que nosso estudo não intencione pautar a criminalização, achamos relevante a construção da análise feita pela autora.

---

considerado como um instrumento de gestão e controle da pobreza, no qual a escola tem um papel fundamental a cumprir, mantendo os alunos pobres no processo de escolarização básica (SANTOS JUNIOR, 2012).

Miranda (2016) traz, em sua pesquisa, o interesse em problematizar o processo de criminalização da adolescência empobrecida. Contextualiza a história da infância e da adolescência no Brasil, pauta os princípios norteadores da socioeducação, pontua dados estatísticos referentes à criminalização local e nacional, além de denunciar que a política penal liberal trabalha em prol da penalização e do encarceramento da pobreza. Defende a perspectiva do acesso e da garantia dos direitos fundamentais e não das políticas compensatórias que acabam por reforçar a culpabilização dos sujeitos em condição de pobreza.

Um segundo trabalho, dissertação defendida em 2015, “Uma compreensão sobre a presença de estudantes jovens e adolescentes na EJA do município de Vitória/ES”, autoria de Eliane Saiter Zorzal, busca compreender os aspectos característicos da presença de alunos jovens na EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, analisando seus percursos e problematizando as relações pedagógicas constituídas entre esses estudantes adolescentes e os profissionais da escola pesquisada, além de refletir sobre o sentido da EJA para esses estudantes.

Em seu estudo, a autora destaca três subitens temáticos que consideramos bastante relevantes. Trata-se de abordagens feitas, a partir das falas coletadas de profissionais e de estudantes, as quais fundamentaram o seu objeto de estudo – presença de estudantes jovens e adolescentes na EJA, que são: os significados da chegada do estudante adolescente na EJA; entre ser um estudante adolescente e ser um estudante adolescente na EJA – as particularidades; e as relações interpessoais.

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa, conclui que é necessária uma mudança de paradigma com relação à presença de jovens nas salas de aula da EJA. Segundo a autora, à primeira vista, a realidade parecia demonstrar a expurgação dos estudantes adolescentes para a EJA, de qualquer forma, e a aparente “culpa” das escolas de Ensino Fundamental nesse movimento.

O que se pode perceber é a construção de um percurso, que não é um percurso qualquer, ou seja, não somente o Ensino Fundamental, as escolas de origem criam estratégias para que esses estudantes sejam matriculados na modalidade (o que não é aparente na fala dos estudantes), mas a própria movimentação da família, o deslocamento regional, a vontade individual do estudante, considerando a necessidade de terminar os estudos ou até mesmo as forças construídas socialmente (entre elas o tráfico nas comunidades) são motivos para que esse estudante chegue até a EJA (ZORZAL, 2015, p. 120).

Por entender que a escolarização é um direito e que esse direito está sendo violado, defende que é necessário avançar para uma nova concepção de EJA, pensamento do qual compartilhamos. Essa nova concepção, segundo a autora, significa reconhecer o direito a uma

escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade; significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares; significa, ainda, reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo.

O trabalho de Romanio (2011) também compõe a presente revisão de literatura. Traz a pesquisa “A implementação da política de educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola municipal de Vitória/ES: apostas e tensionamentos”, com o objetivo de acompanhar os efeitos do processo de implementação da política pública de EJA em uma escola da rede municipal de Vitória-ES.

Para a análise dos dados produzidos em sua pesquisa, lançou mão de dois vetores: a constituição das práticas educacionais que tecem a EJA no Brasil e os processos que permearam a implementação da política de EJA formulada, a partir de 2005, pela Seme de Vitória.

O estudo destaca alguns movimentos que foram experimentados pelos docentes como tensões que permearam o processo de implementação da política municipal de EJA na instituição pesquisada (EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”) tais como: a chegada da proposta à escola; os impasses e as conquistas interferindo nessa mesma política; a formação e os processos de gestão do trabalho docente; o processo de juvenilização da EJA, dentre outros.

Conclui que essa experiência vivenciada no processo de implementação provocou desestabilização nas práticas institucionalizadas na escola e, ainda, que os debates efetuados com os profissionais da escola provocaram desvios (reorganização) na proposta apresentada pela Equipe de Coordenação da EJA na Seme. Nesse processo, os diversos modos de fazer política de educação foram evidenciados, contrariamente a uma aceitação dócil e apaziguada, experimentando-se uma polifonia de modos de fazer/pensar educação que o estudo ressaltou.

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico, no conjunto dos trabalhos elencados, entre indagações, hipóteses e conclusões, observamos as importantes contribuições para o nosso estudo que nos apontam a aproximação de conceitos e/ou concepções já elaborados por outros pesquisadores, favorecendo o debate e as reflexões na pesquisa proposta.

Destacamos a oportunidade de conhecer as análises produzidas em termos de pesquisas acadêmicas no país e a possibilidade de aproximação com os diferentes temas a partir dos descritores eleitos.

Com base na leitura dos textos selecionados para compor a revisão de literatura, é possível compreender que a baixa qualidade da educação compromete a cidadania dos

marginalizados, acarreta o aprofundamento da pobreza e da desigualdade social e evidencia as fragilidades do Estado brasileiro, uma vez que este falha na oferta de escola pública de qualidade (IOSIF, 2007). Nesse contexto, é preciso reconhecer que a universalização da educação básica não conseguiu garantir a todos o direito de aprender e as escolas tornaram-se lugar de “fracasso” da população empobrecida (FALSARELLA, 2019). Quando houve a grande inserção da massa populacional na educação básica, a relação entre o acesso à escola e o acesso ao ensino de qualidade não ocorreu (LIMA, 2008).

Compreende-se que a escola, como uma instituição dinâmica que influencia ao mesmo tempo em que sofre influências da sociedade, precisa ser vista não mais como privilégio e sim como direito, assumindo, junto a outras instituições sociais, a responsabilidade pela democratização da sociedade, buscando atuar com estudantes que tenham características e dificuldades de diferentes naturezas da mesma forma que sempre atuou com os alunos de uma elite selecionada. Cabe reconhecer a importância da instituição escolar pública, o papel que pode desempenhar na construção da qualidade política de um povo, mesmo que sem a “magia” de ser equalizante, ou seja, de garantir aos menos preparados a mesma condição de aproveitamento (DEMO, 1988).

Dialogando sobre pobreza e educação, seja em contexto nacional ou local, os autores selecionados têm em comum o conceito atribuído à pobreza como processo socialmente construído, além de apontarem a atribuição equivocada dada ao sujeito sobre sua responsabilidade única em estar/ser empobrecido. Compreendemos o conceito de pobreza como um fenômeno complexo, estrutural e multifacetado, sendo resultado de um percurso histórico que promove a desqualificação social de grande parte da sociedade (COLLARES, 2014; DUARTE, 2012; GARCIA, YANNOULAS, 2017; YAZBEK, 2012; CARARO, 2015; SPERANDIO, 2019).

Nos estudos de Collares (2014), vimos que o PBF, que se tornou uma das mais importantes políticas sociais no Brasil (marco histórico no desenvolvimento do país), foi uma ação governamental de combate à pobreza, identificando, em função dos critérios de adesão ao programa, as principais alterações no modelo educacional a partir da perspectiva da inclusão social e do atendimento à população em situação de pobreza. No entanto, com a investigação dessa política, por meio dos testes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, realizada por Duarte (2012), constatou-se a recorrência do fracasso escolar por parte da população em situação de pobreza. Esse fracasso foi atribuído, em certa medida, à não organização do trabalho pedagógico, identificada como possível condição colaboradora da discriminação e do preconceito nos fazeres escolares.

Sobre o PBF, Kuyumjian (2016) argumenta que o benefício está centrado em suas condicionalidades e os resultados encontrados indicaram que os objetivos gerais da gestão do programa vêm sendo alcançados de forma efetiva na cidade de Vitória mediante interlocução contínua e ações administrativas articuladas entre atores envolvidos no processo (assistência social, saúde e educação).

Pelo levantamento realizado, foi possível constatar que os programas de transferência condicionada de renda passaram a compor a agenda política de desenvolvimento social, sendo o cumprimento de condicionalidades na área de educação e de saúde, por parte dos seus beneficiários, um aspecto importante de inovação para a redução e o rompimento do ciclo de pobreza entre gerações. Também foi possível observar os efeitos da política de transferência de renda pela via do capital, não sendo razoável falar de universalização e de obrigatoriedade escolar sem considerar as tensões, os conflitos e as contradições educacionais (GARCIA; YANNOULAS, 2017).

Ainda no debate sobre os programas de transferência de renda, o PME foi apontado como uma estratégia de formação integral e de enfrentamento de desigualdades. Coadunamos com a ampliação de jornada escolar defendida, pois entendemos que essa ampliação tem um papel fundamental como política de enfrentamento da pobreza e de prevenção às situações de vulnerabilidade social (MOLL, 2014; CARARO, 2015).

Todavia, para o bom funcionamento dos programas de transferência de renda, Santos Junior (2012) afirma ser necessária uma alteração do Sistema Presença para melhoramento da gestão do benefício financeiro, pois, com os problemas gerados pela falta de estrutura física e humana nos municípios e a baixa articulação entre as secretarias municipais, a gestão das condicionalidades pode ser reduzida à simples frequência escolar, não garantindo a funcionalidade intencionada.

Em muito nos chamou a atenção os estudos de Campos (2003) quanto à constatação da diversificação de atores que adentram a área educacional com propostas salvadoras para a educação (empresários, organizações não-governamentais, personalidades...), com a grave ideia de que, se o Estado não está dando conta, decerto, ações estão sendo desenvolvidas por iniciativas privadas, em um sentimento de solidariedade social. Sem dúvida isso nos assombra. É preciso empenho coletivo, em favor das minorias, para denunciar e fazer romper esse ciclo de interesse de cunho puramente capitalista.

Em meio ao debate sobre a democratização do ensino e o enfrentamento da pobreza, considerando os processos de ampliação do acesso (além da permanência e da qualidade escolar) a sujeitos até então excluídos das escolas, cabe-nos repensar o papel do Estado, que

insiste em considerar os sujeitos como problema, e de suas políticas. Concordamos que esse caminho inverso deve ser assumido. É preciso colocar foco nos coletivos feitos desiguais e, assim, redefinir as desigualdades, uma vez que esses sujeitos têm classe, cor, raça, etnia e gênero. Dar visibilidade a esses sujeitos, contestar o papel do Estado para propor políticas que reconheçam os territórios, as moradias, as condições de justiça e equidade desses sujeitos, nos parece ser um caminho necessário e urgente (ARROYO, 2010).

Importante salientar, com base nos estudos de Cunha (2015), que a escola também tem ocupado um papel social relevante como agência de implementação de programas sociais que visibilizam o *pobre* e o *deficiente*. Os programas BPC e BPC na Escola, entendidos como direito de proteção social que deve se sustentar em torno da dignidade humana, garantem os direitos referentes à educação básica, diferente de estarem a serviço da inclusão produtiva de estudantes com deficiência.

Concluindo as análises, tivemos os estudos em que a escola Admardo Serafim de Oliveira foi o *locus* de pesquisa (MIRANDA, 2016; ZORZAL, 2015; ROMANIO, 2011). Destes, indignamo-nos com a condição de redução de gastos sociais, apontada por Miranda (2016), sendo notório o quanto isso gera consequências (pobreza, insegurança, desigualdade, criminalidade, entre outros). Logo, defender a não redução de gastos sociais é atuar na perspectiva de garantia do acesso e dos direitos fundamentais aos indivíduos.

Não distante dessa questão, concordamos com Zorzal (2015) quando apresenta a problemática dos aspectos característicos que levam à presença de estudantes jovens na modalidade de EJA e não ao ensino regular, estando, de certa forma, o direito de escolarização sendo violado por diferentes instâncias.

No entanto, em um sentido positivo de contrapor a situação de termos a presença de estudantes jovens na referida modalidade, vimos com Romano (2011) a possibilidade de implantação de uma política pública de EJA que caminhe pela via da indissociabilidade de modos de fazer educação, ou seja, que garanta, aos diferentes sujeitos, políticas públicas que visibilizem o direito à educação com qualidade, em diálogo com profissionais escolares e órgãos de governo.

Apesar de extremamente rico o conjunto de trabalhos que trouxemos nessa revisão de literatura, entendemos que o objeto de nosso estudo ainda carece de investimentos investigativos. Com algumas aproximações, ponderamos que pautar os processos de democratização do ensino, pensando as implicações da pobreza no acesso, permanência e qualidade do ensino, pode contribuir para emancipar as gerações futuras, sujeitos portadores de

direitos e, com isso, pensar a educação no sentido de fomentar a atuação do Estado para que os Outros sujeitos, empobrecidos e excluídos, recuperem a sua humanidade.

Importa-nos que o direito à educação, garantido nos preceitos legais e normativos no Brasil, para além da escolarização da faixa etária tida como *idade própria* (4 a 17 anos), ao ampliar seu acesso (com o desafio de incluir os estudantes em idade escolar), promova, fundamentalmente, o desenvolvimento daqueles que são marginalizados e invisibilizados pela escola.

## **CAPÍTULO II. DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO, DESIGUALDADE SOCIAL E POBREZA: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO A PARTIR DE 1988**

Neste capítulo, abordamos o processo de democratização do ensino para entendermos como foi sendo ampliado o acesso à educação e a defesa pela qualidade do ensino, considerando a desigualdade social como elemento propulsor de avanços e de retrocessos nesse percurso.

Recorremos às legislações educacionais existentes, em contexto nacional, estadual e municipal de Vitória, buscando a compreensão dessa trajetória histórica, no que se refere à ampliação do acesso à escola aos sujeitos marginalizados e invisibilizados, excluídos dos espaços escolares. Faz parte deste capítulo o estudo do papel das políticas públicas educacionais no enfrentamento das desigualdades sociais.

Consideramos a pobreza como uma categoria de análise, sendo assim, vamos dialogar, por exemplo, com a falta das condições básicas para uma vida saudável, o abandono escolar, a invisibilidade social, a desigualdade e a exclusão da cidadania, provocando o debate que a educação escolar necessita fazer para que condições dignas de acesso e qualidade do ensino sejam garantidas.

### **2.1 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO**

Para realizar o debate sobre democratização, assumimos o seu entendimento a partir de Carvalho (2004, p. 329) que pontua ser “universalização de oportunidades” ou “o cultivo da liberdade do educando”. Com isso, não marcamos uma diferença conceitual apenas, “mas sobretudo [buscamos] adesão às práticas sociais que [consideramos] mais valorosas”. Compreendemos que “enquanto, para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas de abertura da escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres” (CARVALHO, 2004, p. 330).

Segundo Carvalho (2004, p. 333), “devemos entender a democratização da escola não como uma reforma pedagógica que visa alterar as relações pessoais internas à instituição, mas uma política pública que vise ampliar o direito à escolarização”. Logo, não pode haver democratização do ensino sem o esforço da agenda política para o acesso e a permanência de todos nas escolas, com acesso a bens culturais historicamente acumulados.

Mas é claro que o direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da matrícula num estabelecimento escolar, mas o do acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas,

práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem. Nesse sentido, a política de democratização da educação propõe desafios pedagógicos, ainda que sua dimensão seja eminentemente social, mais do que simplesmente escolar (CARVALHO, 2004, p. 333).

Para o autor, o desafio de democratizar o acesso é obter meios pelos quais a “educação escolar, através do ensino de grandes tradições intelectuais, práticas e morais, possa cultivar valores como a igualdade, a tolerância, a não violência, a solidariedade, enfim, modos de vida que tenham na democracia política e social o maior de seus compromissos” (CARVALHO, 2004, p. 333).

Desse entendimento, vejamos o que Carvalho (2004, p. 329), considerando o processo de democratização do ensino, pontua sobre educação de qualidade:

Para uns, a educação de qualidade deve resultar na aquisição de diferentes ‘competências’, que capacitarão os alunos a se tornarem trabalhadores diligentes; para outros, líderes sindicais contestadores, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes. Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade dada a um aspecto pode dificultar ou inviabilizar outro. Uma escola que tenha como objetivo maior – e, portanto, como critério máximo de qualidade – a aprovação no vestibular pode buscar a criação de classes homogêneas e alunos competitivos, o que evidentemente impede a oportunidade de convivência com a diferença e reduz a possibilidade de se cultivar o espírito de solidariedade. Assim, as ‘competências’ que definiriam a ‘qualidade’ em uma proposta educacional significariam um fracasso – ou ausência de qualidade – em outra.

Educação de qualidade é uma expressão que pode descrever diferentes expectativas, tanto em relação aos resultados quanto em relação aos meios mais adequados para atingi-los. Oliveira e Araujo (2005, p. 6) entendem ser “muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade<sup>17</sup> de ensino”, sendo a qualidade escolar um “conceito polissêmico e dinâmico no tempo que reflete o contexto educacional de cada época” (SAMPAIO, 2017, p. 55). Para os autores, do ponto de vista histórico, a qualidade de ensino foi percebida por três indicadores:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 8).

---

<sup>17</sup> “Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 7).

O primeiro indicador foi condicionado pela oferta limitada. Oliveira e Araujo (2005), recorrendo a Beisiegel (1986), apontam que, sendo o ensino organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada, a primeira noção de qualidade com a qual a sociedade brasileira aprendeu a conviver foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos. Assim, pela possibilidade ou não de acesso, a definição de qualidade estava dada.

No Brasil, as estatísticas educacionais evidenciavam que, na década de 1920, mais de 60% da população era constituída de analfabetos. Contudo, a democratização do acesso e a expansão da rede escolar romperam com a condição de harmonia existente entre qualidade e escola de elite.

Foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 8).

Para os autores, com a lógica do primeiro critério de qualidade atrelado à ampliação da oferta que era limitada, a política educacional eleita foi construir prédios escolares, sem que ocorresse qualquer debate público mais consistente sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira. Assim, a partir de 1940, os políticos ignoraram o aspecto qualitativo do ensino a ser oferecido pelas novas escolas e priorizaram a massificação de ampliação da rede física.

Com essa política, a ampliação das oportunidades de acesso escolar à população resultou em obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos, uma vez que essa população possuía experiências culturais distintas dos que sempre tiveram acesso à escola, além do fato de que a estrutura escolar existente se manteve inalterada para receber a nova população. Dessa forma, os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar, o que levou à criação de mecanismos de seleção e de exclusão dos alunos considerados menos “aptos” a avançar nos níveis de ensino:

Um dos obstáculos conhecidos era o exame de admissão ao ginásio, que constituía um verdadeiro ‘gargalo’, pois após a conclusão da 4ª série do antigo ensino primário havia uma expressiva diminuição dos que efetivamente conseguiam ingressar no ginásio, ou seja, diminuía o número daqueles que prosseguiram os estudos. Quando foi eliminado o exame de admissão (lei n. 5.692/71), essa passagem, do ponto de vista formal, tornou-se um pouco mais fácil. Porém, teve início um novo tipo de seletividade que deu origem a um outro conceito de qualidade, agora relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem dentro de determinado sistema de ensino (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 9).

Assim, no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, o segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional brasileiro. Com uma política focada na expansão da escolarização por meio de construção de escolas, apesar da ampliação do acesso na etapa obrigatória escolar, no final dos anos de 1980, o país amargou uma elevada taxa de repetência, com cerca de 48% das crianças que ingressavam na 1ª série reprovadas e 2% dessas evadidas. Então, “o problema deslocou-se para a progressão dentro do sistema de ensino, e as principais políticas de melhoria da qualidade educacional visavam à redução das taxas de repetência e evasão: adoção de ciclos, promoção automática e programa de aceleração de aprendizagem” (SAMPAIO, 2017, p. 55-56).

Para Oliveira e Araujo (2005, p. 11):

[...] a adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão ‘contabilizada’ como evasão. Pode-se discutir se essas políticas e programas surtem o efeito de melhoria da qualidade de ensino. Na verdade, o seu grande impacto observa-se nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o problema.

Com a política adotada para superar a reprovação, um novo problema foi gerado aos sistemas de ensino, pois os meios utilizados afetaram diretamente a qualidade da política educacional, que repercutiu nos baixos índices dos testes padronizados. Com essa dificuldade, a educação brasileira passou a incorporar um terceiro indicador:

[...] a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 12).

A partir de diretrizes e de matrizes curriculares, considerando as etapas ou os níveis de escolarização, exames padronizados são preparados com o objetivo de aferir o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos (entre as diferentes etapas e níveis).

Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos. Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 12).

Considerando que a política não é finalizada no momento legislativo e admitindo que os professores e demais profissionais da educação exercem uma interpretação ativa para relacionar os textos da política à prática – “ciclo de políticas”, focalizando o contexto da produção de texto proposto por Ball e Bowe (MAINARDES, 2006) –, no quadro normativo federal, a LDB pode ser considerada o marco inicial da implantação da política de avaliação em larga escala no país. Assim, o inciso VI, do artigo 9º, estabelece como uma das incumbências da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino”, ressaltando que os mecanismos avaliativos desenvolvidos nos diferentes níveis de ensino têm como objetivo “a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996b). Seguindo, o artigo 87 (§ 3º, inciso IV) dispõe que o Distrito Federal, os Estados e Municípios e, supletivamente, a União devem “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996b).

Essas disposições expressam o esforço de consolidação de um Sistema Nacional de Avaliação que possibilite o acompanhamento da situação escolar no país. Importante observar que, tanto na LDB (lei que introduz as bases da política nacional de avaliação da educação) quanto nas demais legislações/textos oficiais de âmbito federal que abordam o tema, os processos avaliativos são apresentados como procedimentos de apoio para qualificar o ensino. Entretanto, a definição do que venha a ser um ensino de qualidade não aparece de forma objetiva. Verifica-se, no artigo 4º (inciso IX), a menção acerca da temática no que diz respeito aos deveres do Estado para com a educação pública: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996b).

Se há aproximação teórica e ideológica no que se refere à importância da avaliação no desenvolvimento dos estudantes e na qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, o mesmo não ocorre quando se trata de definir ações e tomar decisões acerca das melhores alternativas para que se cumpram essas finalidades. As avaliações em larga escala se constituem como alvo de polêmicas e de análise sobre os seus impactos, tanto na esfera pedagógica, considerando as práticas pedagógicas e a gestão da escola, quanto na esfera política, considerando a definição de políticas a partir dos resultados de tais avaliações. Assumindo uma posição de destaque no cenário educacional brasileiro, o desafio é compreender os resultados das avaliações e a utilização desses como subsídios no planejamento da escola.

Importante destacar que os resultados dos testes padronizados, apesar da resistência dos profissionais da educação a esse tipo de aferição da qualidade, permitem constatar que a ampliação do acesso não eliminou as desigualdades (regionais e internas) dos próprios sistemas. Ainda que exista a universalização do acesso à etapa obrigatória de escolarização, os alunos que estão na escola não se apropriam dos saberes trabalhados para o convívio em sociedade, pois

parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16-17).

Considerando esse grande desafio atual posto à educação, recorreremos à legislação brasileira para compreendermos os mecanismos promotores do direito à educação na perspectiva de consolidar a ideia da luta pelo fundamento de que construção de uma escola básica de qualidade será possível a partir do entendimento das implicações e da aceitação plena da legitimidade da presença da grande parcela populacional empobrecida nas instituições públicas (BEISIEGEL, 2006).

## 2.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Constituição de 1988, marco temporal de análise nesta pesquisa, surge pouco tempo depois do fim da ditadura militar no Brasil, período em que predominou a limitação de poder da sociedade civil quanto à escolha de governantes, frente a uma política autoritária e repressora. A ditadura militar durou 21 anos (1964-1985) e ficou marcada pela forte restrição à liberdade, repressão aos opositores e censura, período em que a violência e a tortura foram utilizadas para enfraquecer os grupos insatisfeitos com o regime.

Anos antes, já na década de 1980, no esforço de construção/reconstrução da democracia brasileira, uma grande efervescência dos movimentos populares levou os “segmentos subalternos avançarem significativamente na capacidade organizativa e na construção de estratégias. Esse processo de participação instaurou uma nova racionalidade social, que ampliou qualitativamente o conceito de cidadania” (CARARO, 2015, p. 148).

Em meio aos processos de redemocratização do país, em 27 de novembro de 1985, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 26 que dispôs sobre a convocação de uma Assembleia

Nacional Constituinte cuja finalidade era elaborar novo texto constitucional (conhecida como “Constituição Cidadã”, defensora dos valores democráticos) para expressar a realidade social pela qual passava o país.

A Constituição Federal, datada de 5 de outubro de 1988, inaugurou uma nova estrutura jurídica-institucional no Brasil, ampliando as liberdades civis, os direitos e garantias individuais. A nova Constituição destinou artigos inovadores com o objetivo de alterar relações econômicas, políticas e sociais, concedendo direito de voto aos analfabetos e aos jovens a partir de 16 anos. Definiu também novos direitos trabalhistas como seguro-desemprego, redução da jornada semanal de 48 para 44 horas e férias remuneradas acrescidas de um terço do salário (PONTUAL, s. d.).

Segundo Bulhões (2009), a proposta da Carta de 1988 mobilizou a sociedade brasileira e a educação foi um dos temas mais discutidos na elaboração do documento.

Os debates que antecederam a promulgação da Carta de 1988 foram marcados pela produção de estudos que analisaram a educação nos textos constitucionais, mas principalmente pelo confronto entre os que defendiam a ensino público, laico e gratuito em todos os níveis, em oposição ao setor privado, interessado em obter acesso às verbas públicas. A Constituinte de 1987-88 incorporou a participação da sociedade civil organizada através de consulta a entidades coletivas representativas. Entre as articulações do ensino público e privado destacaram-se o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, os encontros da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e das Escolas Confessionais (BULHÕES, 2009, p. 184).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ampliaram-se as discussões acerca das políticas educacionais. Segundo Bernardo, Borde e Cerqueira (2018, p. 32-33), “questões que antes não eram levadas em conta [por] estarem inseridas em um regime repressor, a partir do final da década de 80, tornam-se pauta para velhas discussões e reivindicações”. Qualidade da educação, gestão democrática, descentralização, democratização são exemplos de reivindicações que fomentaram, e ainda fomentam, diversos programas de governo ao longo de nossa história, destacadamente no pós-ditadura.

Nesse sentido, o texto da Constituição de 1988 revela as inúmeras aspirações de democracia,<sup>18</sup> participação popular e concretização de um Estado Democrático de Direito em que os direitos individuais e sociais se efetivem. Com ele, os temas direito à educação e

---

<sup>18</sup> Betlinski (2013) afirma que Avritzer, estudando o processo de transição do regime militar para a democratização brasileira, “conclui que a democracia não é apenas a ausência de autoritarismo. O autor entende que a democratização é um processo mais longo de transformações das culturas políticas e das relações entre Estado e sociedade civil. Embora se tenha garantia de uma institucionalidade democrática (operação das instituições e do sistema político), persistem, ainda, comportamentos não democráticos das elites marcados por estratégias patrimonialistas ou corporativistas e, somadas a isso, rejeições às formas de cidadania civil e social que constituiriam as bases de uma sociabilidade democrática” (BETLINSKI, 2013, p. 91-92).

obrigatoriedade escolar, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 1930, são retomados. Nas palavras de Cury *et al.* (1996, p. 26),

[...] a assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental e em todo o território nacional, isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público e subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional.

Na Constituição de 1988, a educação, considerada um serviço público indispensável à cidadania, foi definida como “direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, art. 205). Ao nomear a família como corresponsável do Estado na promoção e incentivo do direito educacional, entende-se que não só o Estado terá o dever de garantir a educação, mas a família também, e sempre em colaboração com a sociedade. Além disso, na declaração do Direito à Educação, que assim se apresenta na forma da lei: “são direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, art. 6º), segundo Oliveira (1999, p. 61-62), “pela primeira vez em nossa história Constitucional explicita-se a declaração dos Direitos Sociais,<sup>19</sup> destacando-se, com primazia, a educação”.

Ao incorporar princípios ligados aos direitos sociais, “ainda que com modulações”, de acordo com Cury (2018, p. 876), a Constituição Federal de 1988,

[...] será contestadora de paradigmas vigentes na sociedade brasileira, como a desigualdade social, a discriminação cultural e as relações políticas calcadas nas formas arcaicas do autoritarismo patrimonialista. Ela é revolucionária quanto a um passado escravagista, à dominação patrimonialista e à naturalização da desigualdade e da discriminação. Mas não é revolucionária como entende a concepção marxista das classes sociais.

Conforme Oliveira e Araujo (2005, p. 5), a Carta de 1988 determina que “o direito à educação abrange a garantia não só do acesso e da permanência” da educação básica, “mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará

---

<sup>19</sup> Thomas Humphrey Marshall apresenta, em sua obra “Cidadania, classe social e status”, o que representam os direitos civis, políticos e sociais. Para o autor, “**Direito Civil** é composto dos direitos necessários à liberdade individual – 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. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. **Direito Político** se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local. O **Direito Social** se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais” (MARSHALL, 1967, p. 63-64, grifos nossos).

o ensino (inciso VII do artigo 206)”. Para os autores, a legislação brasileira não desconsiderou os aspectos qualitativos em relação à garantia e à efetividade do direito à educação.

A Constituição Federal de 1988 define como um dos princípios do ensino brasileiro a garantia de padrão de qualidade (inciso VII, art. 206), estabelece que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (art. 211, parágrafo 1º) e determina vinculação de recursos por esfera administrativa a serem aplicados para a realização dessas finalidades (art. 212) (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 17).

Com isso, além de consolidar a obrigatoriedade do ensino fundamental, não apenas para o indivíduo e as famílias, mas também a obrigatoriedade de oferta por parte do Estado,<sup>20</sup> o texto constitucional determina que essa oferta educacional seja de qualidade. Contudo, a incorporação do conceito de qualidade do ensino, a partir da Constituição de 1988, não foi suficiente para estabelecer “em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 17).

Nesse sentido, a necessidade de construção e explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade que expressem a complexidade do fenômeno educativo tem ocupado a agenda de políticas públicas para a educação, assim como a agenda de pesquisadores da área, pois, embora a legislação indique que a oferta educacional seja de qualidade, fato é que, sendo a educação um fenômeno complexo e amplo, envolvendo múltiplas dimensões, não se evidenciam avanços em diagnósticos sobre as causas, ou os fundamentos, bem como em soluções para melhorar a qualidade do ensino (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

O avanço no sentido de acesso e cobertura, fundamentalmente no ensino obrigatório, condiciona formas diferenciadas de atendimento que estão intimamente relacionadas com as condições de permanência dos estudantes e com a qualidade do ensino, requisitando

[...] desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas. Além desses aspectos, é fundamental ressaltar que a educação articula-se às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

---

<sup>20</sup> Relevante destacar a determinação que dispõe o artigo 206: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola; [...] IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988). O destaque refere-se à inovação sobre a gratuidade no qual passa a ser assegurado o acesso e a permanência em todos os níveis de ensino na rede pública, ampliando ao ensino médio, tido nas Constituições anteriores como exceção, assim como no caso do ensino superior que nunca havia sido contemplado.

Dessa forma, é fundamental que as condições intra e extraescolares, assim como os diferentes atores individuais e institucionais, sejam consideradas elementos fundamentais para a análise da situação escolar do ponto de vista da qualidade. Com esse princípio, considerando as dimensões extraescolares, é necessário refletir sobre a influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, bem como sobre a necessidade de adoção de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde que são impeditivos para uma educação de qualidade.

Nas dimensões intraescolares, destacam-se quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, ainda, acesso, permanência e desempenho escolar – cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da qualidade de educação.

O direito à educação é detalhado no artigo 208, enquanto dever do Estado, que sofreu importantes alterações com as Emendas Constitucionais nº 14, nº 53 e nº 59 (promulgadas em 12 de setembro de 1996, em 19 de dezembro de 2006 e em 11 de novembro de 2009, respectivamente), trazendo nova redação aos incisos I, II, IV e VII:

**Art. 208** - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~  
~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)~~  
**I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)**  
~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~  
**II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)**  
**III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;**  
~~IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;~~  
**IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)**  
**V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;**  
**VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;**  
~~VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;~~  
**VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)**  
 (BRASIL, 1988).

Em referência ao inciso I, a partir da Emenda Constitucional nº 14, à época, a redação dada avançou ao prever o atendimento dos que não mais se encontravam na idade própria ao ensino fundamental (o que significou afirmar a garantia do direito à EJA).

Ainda ao inciso I, merece destaque a alteração dada pela Emenda Constitucional nº 59, por instituir a extensão do acesso a todos os grupos etários, incorporando à educação obrigatória a educação infantil e o ensino médio. A incorporação apontada aperfeiçoou os textos de 1967/1969 que traziam a possibilidade de restringir o acesso a pessoas fora da faixa etária.

Se antes a norma levava a interpretações que afastavam do Estado o dever do oferecimento do ensino médio gratuito, não obstante a imposição de progressiva universalização do ensino médio, não resta dúvida agora de que a educação básica, abrangendo educação infantil, ensino fundamental e médio, está assegurada (TEIXEIRA; VESPÚCIO, 2014, s.p.).

A Emenda Constitucional nº 59 determinou, em seu artigo 6º, que “o disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE), com apoio técnico e financeiro da União” (BRASIL, 2009).

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2012), com a Emenda Constitucional nº 59, ampliou-se significativamente o direito de todos os cidadãos à educação pública gratuita. Embora o foco da Emenda tenha sido a universalização das matrículas entre a faixa etária de 4 a 17 anos, as pessoas que não tiveram acesso à escola passaram a ter o direito assegurado (insta mencionar a luta dos movimentos sociais em favor dessa ampliação).

Quanto ao inciso II do artigo em análise, alterado pela Emenda Constitucional nº 14, ao dispor sobre a progressiva universalização do ensino médio gratuito, torna o compromisso do Estado menos efetivo na inserção desse nível de ensino à educação obrigatória, acarretando pouco efeito prático (OLIVEIRA, 1999). Na compreensão do autor, o ponto determinante para a ampliação do ensino médio deve ser a regularização do fluxo no ensino fundamental e, conseqüentemente, a pressão popular para a sua expansão.

Reportando-se ao inciso VII, que trata do “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988), Oliveira (1999, p. 63) expõe que:

[...] nos textos anteriores, essa prescrição era remetida para a parte de assistência ao estudante. Incorpora-se ao rol de deveres do Estado relativos à garantia do Direito à Educação, pois, para parcelas significativas do alunado, tais serviços são pré-

requisitos para a frequência à escola. [...] A garantia constitucional destes serviços, ainda que sua formulação no texto constitucional seja incipiente, possibilita ampliar a luta pela sua efetivação [...].

Importa mencionar que o direito à educação, garantido pela democratização do ensino no sentido de acesso, permanência e qualidade, não se deu (dá) para todos com equidade, pois os Outros sujeitos – empobrecidos, portanto marginalizados e excluídos – ainda reprovam e evadem. O direito à educação traduzido à luz da legislação é negado e a democratização do ensino não se dá para todo mundo, ainda que programas suplementares de merenda escolar, transporte e livro didático sejam previstos, a carência por justiça social e econômica inviabilizam o acesso e a permanência de parcela não desprezível da população brasileira.

Aos estudantes empobrecidos lhes é oferecido um currículo que nega a sua identidade e os seus saberes, como também que não atende as suas demandas e que não dialoga com os seus contextos de vida. Portanto, essa escolarização rasa e medíocre reforça a lógica do capital e empurra esses sujeitos ao mercado de trabalho, submetendo-os às condições precárias e aos baixos salários.

Retomando Carvalho (2004), temos democratização da educação como uma política pública que visa ampliar o direito à escolarização, não podendo haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas, assim como o acesso a diferentes bens culturais públicos, socialmente construídos: “conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem” (CARVALHO, 2004, p. 333).

Como parte importante de análise sobre o direito à educação na Constituição de 1988, destacamos três parágrafos contidos no artigo 208, os quais significam os principais mecanismos destinados a detalhar e a reforçar a importância da declaração desse direito:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

Segundo Oliveira (1999, p. 63-64), a afirmação que consta no § 1º, em considerar o acesso ao ensino fundamental como um direito público subjetivo, “poupa longa discussão jurídica, presente nas obras de comentaristas da Constituição de 1946, qual seja, se o Direito à Educação constituía direito público subjetivo, mesmo que isto não fosse explicitado como tal

na Lei Maior”. Comentando sobre a Constituição Federal de 1946, Pontes de Miranda (1953, p. 151) afirma que “quanto à estrutura do Direito à Educação, no estado de fins múltiplos, ou ele é um direito público subjetivo, ou é ilusório”.

Cretella (1993, p. 4418), em relação ao sentido da expressão “direito público subjetivo”, afirma que:

[...] o art. 208, § 1º, da Constituição vigente não deixa a menor dúvida a respeito do acesso ao ensino obrigatório e gratuito que o educando, em qualquer grau, cumprindo os requisitos legais, tem, o direito público subjetivo, oponível ao Estado, não tendo este nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente.

Referindo-se ao § 2º do artigo 208, Oliveira (1999, p. 64) destaca que “a novidade é a possibilidade de responsabilizar, pessoal e diretamente, a autoridade incumbida da oferta desse direito, e não apenas o Poder Público em geral”.

Quanto ao previsto no § 3º do artigo 208, “a responsabilização do Poder Público pela realização do Censo Escolar, pela chamada para a matrícula e de ‘zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola’”, segundo Oliveira (1999, p. 64), já constava da legislação ordinária anterior, nos artigos 28 e 29, da Lei nº 4.024/61:

**Art. 28** - A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

- a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;
- b) o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas.

**Art. 29** - Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária (BRASIL, 1961).

No que se refere aos deveres dos pais para a garantia do ensino aos filhos, Oliveira (1999, p. 64) menciona que já no Código Penal de 1940, no artigo 246, previa-se a perda do Pátrio Poder, “devido a crime de ‘abandono intelectual’, ao pai que ‘deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar’”.

Neste caso, com pena de ‘detenção de 15 dias a um mês, ou multa, de duzentos a quinhentos mil réis’ (Dec.- Lei nº 2848, de 07/12/1940, Título VII - Dos Crimes contra a Família, cap. III - Dos Crimes contra a Assistência Familiar). No mesmo sentido, mas prevendo outro tipo de sanção, o artigo 30, da Lei nº 4024/61, afirma: ‘Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar’ (OLIVEIRA, 1999, p. 64).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, datada de 13 de julho de 1990, reforça os deveres do Estado relativos à educação e aos meios para que se efetivem,

compartilhando com os pais ou responsáveis a responsabilidade de zelar pela frequência das crianças e dos adolescentes à escola.

**Art. 54** - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

**VII** - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

**§ 3º** - Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola (BRASIL, 1990).

Com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, Oliveira (1999, p. 64-65) destaca:

[...] na hipótese de se verificar que ‘direitos reconhecidos em Lei forem ameaçados ou violados’ (art. 98), ‘por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável’ (art. 98, II), a autoridade competente deverá determinar a ‘matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental’ (art. 101, III).

A análise das legislações permite compreender a conquista e a ampliação do direito à educação de forma progressiva (respeitando os momentos históricos e políticos em que foram concebidos). A educação, apesar de sempre presente nos textos legais, é marcada por fragilidades no que diz respeito à garantia de direito (público subjetivo), atravessando longo período de discussão para a sua consolidação.

Ainda que o estudo da legislação nos permita observar que o Estado se torna cada vez mais presente na educação, cabe ressaltar que ele se encontra longe dos seus objetivos, mesmo considerando, nos textos, as tentativas em assegurar que os direitos sejam respeitados, possibilitando a todos um pleno exercício da cidadania. Como escreveu Bulhões (2009, p. 186), “não basta garantir esses direitos, torna-se mister, além de protegê-los, efetivá-los, e neste sentido, ainda temos um longo caminho a trilhar”.

### 2.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996 E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Entre os anos de 1986 e 1996, em meio a inúmeras disputas, educadores mobilizaram suas forças políticas em prol de um projeto de lei educacional democrático-popular que culminou na elaboração de uma nova LDB.<sup>21</sup> A aprovação da Lei nº 9.394, de 1996,

[...] ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que, no Brasil, vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a

<sup>21</sup> Registra-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, publicada no ano de 1996, ficou nacionalmente conhecida a partir da sigla LDB, no entanto, temos autores que optam por utilizar a sigla LDBEN, a partir do título original da lei.

sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do País (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 409).

Destacamos que, no final dos anos de 1980 a meados de 1990, após o fim da ditadura – quando as perspectivas e as propostas neoliberais começaram a impor força, os organismos internacionais passaram a pressionar os países periféricos a adotarem recomendações que visavam à ampliação de espaços privados e à restrição crescente dos espaços públicos. Nesse período, no que se refere à elaboração da LDB, vivenciava-se a disputa de projetos distintos de sociedade e que buscavam dar sentido ao projeto educacional.

Brzezinski (2010) destaca que, no período de tramitação do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (1988-1996), o conflito público versus privado, ou seja, a disputa entre dois projetos de sociedade e de educação, volta ao cenário político-ideológico com novos atores.

De um lado, setores organizados elaboram uma proposta que refletia a defesa de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e de justiça social, explicitando concepções de ser humano, de mundo, de Estado, de sociedade, de democracia, de educação, de autonomia, de gestão, de avaliação, de currículo, radicalmente distintas daquelas que os setores sociais hegemônicos vinham utilizando para manter a lógica perversa e excludente, subordinada aos interesses do capital. De outro, a educação transformava-se, na concepção da Organização Mundial do Comércio (OMC), em uma mercadoria, cujo valor agregado dependia, como qualquer outro produto, das oscilações do mercado (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 419-420).

Afirmam Bollmann e Aguiar (2016, p. 420) que a “ressignificação, na lógica do papel do Estado para o fortalecimento da concepção mercantilista da educação, estava diretamente relacionada à crescente redução de suas obrigações como agente financiador desse direito social – redução do público em benefício do privado”.

Assim, em uma sociedade com marcas profundas de desigualdade, dividida em classes sociais, o debate de uma lei nacional reflete distintas concepções de mundo e, portanto, as forças contraditórias que nela atuam. Na disputa ideológica entre essas forças, são definidos fins, estratégias e conteúdo da educação nacional, em que questões como “educar para qual sociedade, para que e a favor de quem são [...] essenciais” (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 409).

Para Brzezinski (2010), quanto ao cenário de tramitação da LDB de 1996, revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado,

[...] tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não

encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

Essa disputa foi disparada em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal (tendo o mercado o seu maior regulador). Assim, as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram, gradativamente, retirando-se do cenário educacional para dar lugar às escolas privadas laicas. Vários aspectos impulsionaram a nova força hegemônica no campo educacional com forte tendência de conceber as instituições educacionais da Educação Básica e da Educação Superior como empresas de ensino, e estas, por sua vez, mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautavam exclusivamente pela lógica do lucro (BRZEZINSKI, 2010).

Com base nos escritos da autora, as tramas, as armadilhas e os debates que ocorrem no campo político/legislativo entre os projetos de sociedade e de educação (dois mundos com ideários conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino) foram, e ainda são, entrelaçados por atores que se localizam em mundos antagônicos: o mundo vivido/real dos educadores e o mundo oficial (mundo do sistema educativo).

Esse antagonismo se manteve acirrado durante a tramitação dos anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 20/12/1996), que levou oito anos no Congresso Nacional. Apesar de a LDB ter sido sancionada e implementada com vigor, pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2009, do segundo mandato), no contexto atual das políticas acirraram-se a disputa e a contradição entre esses mundos. Ambos, o mundo real e o mundo oficial, têm representantes que se mantêm vivos, tomam partido, defendem princípios e propostas, resguardam convicções, alinhados a ideários distintos construídos ao longo da história de cada um (BRZEZINSKI, 2010, p. 186).

Fato foi que, no processo de tramitação no Congresso Nacional, as forças políticas estavam estabelecidas e, nesse sentido, a pressão do setor privado conseguiu impor seus projetos inviabilizando os anseios do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) que representava a resistência progressista da área da educação composta pelas entidades acadêmico-científicas, sindicais e estudantis da época. Esse acontecimento resultou em perdas importantes ao setor público que as forças privadas abocanharam.

Assim, as brechas contidas e as tolerâncias previstas na LDB aprovada em 1996, e seguidamente emendada, passaram a ser usadas indiscriminadamente pelo setor privado, com possibilidades de amplos privilégios, afinal, fato consolidado foi a grande representatividade

que possuía tanto no meio legislativo quanto nos conselhos de educação (em âmbito nacional, estaduais e municipais).

Embora o texto da LDB seja reflexo do compromisso assumido pelo País para a ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação fundamental, a lei que foi aprovada trouxe alguns retrocessos. Contraditoriamente, ainda que considerando os importantes avanços na história da educação brasileira, a atual LDB:

[...] reduziu a obrigação do Estado com a universalização do ensino fundamental e do ensino médio, com a educação infantil e com a educação de jovens e adultos trabalhadores; desautorizou o CNE a tomar decisões, caracterizando-o como assessor do MEC, retirando do âmbito do Fórum Nacional a responsabilidade da elaboração do Plano Nacional de Educação, o que ampliaria o seu alcance político; expressou uma política de financiamento da educação que não assegura a universalização da educação fundamental nem consegue prover um padrão unitário de qualidade em todos os níveis e modalidades; reduziu também os mecanismos de controle social para as instituições privadas de ensino; no ensino superior, não garantiu o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e nem a articulação com a educação básica, e desconsiderou a autonomia e a carreira universitária; reduziu a obrigatoriedade da formação de professores da educação básica nos cursos de graduação/licenciatura plena; e desarticulou o Sistema Nacional de Educação (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 424-425).

Em referência aos aspectos qualitativos na educação brasileira, a LDB (inciso IX, artigo 4º) aponta que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996b). Além disso, no artigo 74, prevê que “a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade” (BRASIL, 1996b).

A esse respeito, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, aprovado em 5 de maio de 2010, com a proposta de Resolução, que “estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública” (BRASIL, 2010, p. 1).

Alusivo à qualidade da Educação Básica no Brasil, esse parecer, escrito pelo Conselheiro Relator Mozart Neves Ramos, afirma que se tratava de um problema complexo, agravado em função das questões históricas a ela relacionadas – “o Brasil tem uma dívida social que impacta na qualidade almejada e que se traduz em um claro *apartheid* de oportunidades

educacionais, refletido nos diferentes Brasis identificados na ótica dos resultados educacionais” (BRASIL, 2010, p. 1). O parecerista desenvolveu sua argumentação a partir de três eixos.

O primeiro identifica a educação como vetor para o desenvolvimento humano; o segundo demonstra os resultados educacionais apontados por alguns instrumentos de avaliação em consonância com o PDE; e o terceiro indica os grandes desafios que se apresentam para o alcance da qualidade na Educação Básica. Dentre esses desafios, o parecer destaca: 1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização da gestão (BRASIL, 2010, p. 1).

Em 29 de abril de 2019, foi publicado no Diário Oficial da União um novo documento (Parecer CNE/CEB nº 3/2019) para reexaminar o Parecer CNE/CEB nº 8/2010. O novo parecer destaca que, embora não homologado, o parecer datado de 2010, aprovado por unanimidade, “adotou por princípio o fato de que os mandamentos legais exigem a definição do que são [...] os padrões mínimos e os insumos educacionais a eles associados” (BRASIL, 2019, p. 1), identificando o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) como “uma estratégia de política pública para vencer as históricas desigualdades da oferta educacional no país” (BRASIL, 2019, p. 1). Registra-se, aqui, que o CAQi foi desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e serviu como referência para a construção da matriz dos Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica pública no Brasil.

Em referência ao CAQi, os padrões mínimos de qualidade podem ser definidos como aqueles que levam em conta, entre outros parâmetros, os seguintes:

1. Professores qualificados com remuneração adequada e compatível a de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho, com regime de trabalho de 40 horas em tempo integral numa mesma escola. No cálculo do CAQi, fixou-se um adicional de 50% para os profissionais que atuam na escola e que possuem nível superior em relação aos demais profissionais que possuem nível médio com habilitação técnica; para aqueles que possuem apenas formação de Ensino Fundamental foi previsto um salário correspondente a 70% em relação àqueles de nível médio.
2. A existência de pessoal de apoio técnico e administrativo que assegure o bom funcionamento da escola, como a preparação da merenda, funcionamento da biblioteca, limpeza predial e setor de secretaria da escola, por exemplo.
3. A existência de Creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de equipamentos adequados aos seus usuários.
4. A definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. Nessa proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma foram consideradas: (a) Creche: 13 crianças, (b) Pré-Escola: 22 alunos, (c) Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, (d) Ensino Fundamental, anos finais: 30 alunos e (e) Ensino Médio: 30 alunos. Assim, o CAQi foi construído, no que se refere ao número de salas e alunos, com as seguintes características: uma Creche com 130 crianças (10 salas e 10 turmas); uma Pré-Escola com 240 alunos (6 salas e 12 turmas); uma escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental com 480 alunos (10 salas e 18 turmas); uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental com 600 alunos (10 salas e 20 turmas); uma escola de Ensino Médio com 900 alunos (15 salas e 30 turmas). Para as escolas nas áreas rurais, na modalidade de escola de Educação do Campo, as referências foram: uma escola para os anos iniciais do Ensino

Fundamental com 60 alunos (2 salas e 4 turmas); uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental com 100 alunos (2 salas e 4 turmas) (BRASIL, 2010, p. 19).

Entendemos que o novo parecer, em que “o reexame implica a consideração de novos elementos, em face da complexidade do tema e de suas consequências para a Educação Básica no país” (BRASIL, 2019, p. 3), é um tanto quanto descabido, pois deveria ter sido regulamentado e não problematizado em sua complexidade, uma vez que a política apontada pelo CAQi/CAQ foi inserida no PNE (Lei nº 13.005/2014) em quatro das doze estratégias da Meta 20 (que trata do financiamento da educação), com o agravante de que o CAQi deveria ter sido implantado até junho de 2016, de acordo com o referido PNE. Por divergência conceitual, política e/ou econômica, por cinco anos, esse debate foi negligenciado pelo Poder Público (por 9 anos entre um Parecer e outro) e, embora o CAQi e o CAQ sejam reconhecidos como instrumentos basilares para a consagração do direito a uma educação pública de qualidade no Brasil, o novo parecer afirma que “ainda não houve acordo sobre o mecanismo a ser adotado para a sua operacionalização” (BRASIL, 2019, p. 4).<sup>22</sup>

Pelo exposto, ainda que considerada essa problemática, a qualidade da educação pública apontada em nosso estudo está vinculada ao processo de democratização de forma indissociável. Assim, nos posicionamos em defesa pelo cumprimento do PNE, bem como pela regulamentação da LDB concernente aos padrões de qualidade nela apregoados.

A seguir, apresentamos artigos da LDB de 1996 que têm relação com a democratização do ensino, destacadamente no que diz respeito aos dispositivos que asseguram o acesso, a permanência e a qualidade da educação básica, foco de nossa pesquisa.

Iniciamos por elencar quatro incisos do artigo 3º para destacar a visão política que a educação básica deve assumir, ou seja, a nova LDB determina que o atendimento educacional será ofertado de forma gratuita, em igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes, respeitando-se um padrão de qualidade e sendo considerada, para além de um direito, que sua oferta será ao longo da vida.

**Art. 3º** - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

**VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

**IX** - garantia de padrão de qualidade;

<sup>22</sup> O Congresso Nacional promulgou no dia 26 de agosto de 2020, no Plenário do Senado, a Emenda Constitucional nº 108, decorrente da PEC nº 26/2020, que determina a instituição em caráter permanente do Fundeb. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2021. O Fundeb, o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) agora são parte permanente da Constituição Federal de 1988. Por meio do CAQ, os recursos da educação, sobretudo o dinheiro do novo Fundeb, chegarão às escolas. O caminho finalmente está legalizado para melhorar as condições de oferta da educação e o padrão de qualidade das unidades de ensino.

**XIII** - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996b).

Na sequência, temos o artigo 4º, destacadamente em seus incisos VII e VIII, que dispõe que o Estado deverá garantir a oferta da educação pública aos jovens e adultos, inclusive aos trabalhadores, incluindo condições de acesso e de permanência, com as adequações que lhes forem necessárias, como também suporte, por meio de programas suplementares, contemplando transporte, alimentação, material didático e assistência à saúde. Cabe lembrar que a ênfase na EJA só foi retomada a partir dos anos de 1990, com a nova LDB. Pela nova legislação, a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade da Educação Básica, conferindo-lhe uma dimensão diferente da dada até então, na medida em que possibilitou a superação da concepção de oferta compensatória, aligeirada e supletiva de escolarização.

**Art. 4º**- O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

**VII** - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

**VIII** - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996b).

Sendo a educação um direito público subjetivo, o recenseamento de pessoas em idade escolar, incluindo crianças, adolescentes, jovens e adultos, se torna uma medida importante para que o poder público cumpra integralmente o seu dever.

**Art. 5º** - O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

**I** - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica (BRASIL, 1996b).

Em se tratando especificamente da EJA na LDB, objeto de interesse desta pesquisa, evidenciamos o parágrafo 2º, do artigo 24, que traz a seguinte redação: “os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º” (BRASIL, 1996b). Essa legislação assegura, no artigo 37, que o direito à EJA será destinado àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e esse direito se constituirá como instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo de suas vidas. Aos sistemas caberão:

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996b).

Além disso, o artigo 38 dispõe que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996b).

Ao ser estabelecida na LBD, a EJA ganhou força, tornou-se uma política de Estado e o governo brasileiro passou a investir e a incentivar essa modalidade de ensino como possibilidade de se elevar o índice educacional da população, principalmente, daqueles que não tiveram acesso ou possibilidade de estudos. Além de ser uma política educacional, a EJA é principalmente uma política social ao proporcionar as condições para que seu público-alvo retome seu direito de escolarização, melhore a qualidade de vida, assim como se qualifique ao trabalho, recuperando a humanidade roubada em função das desigualdades sofridas.

A importância da EJA pode ser constatada quando observamos os dados do IBGE (2019b) que apontam que, no ano de 2018, ainda havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8% da população brasileira.

Em seus escritos, Duarte (2012, p, 60) problematiza a política educacional brasileira, afirmando que “para além das tensões entre universalização e focalização, em alguns países ocorre um terceiro e ainda mais deletério aspecto da positivação de direitos sociais: a universalização da cobertura sem a garantia do direito”. No Brasil, embora tenha estabelecido, em termos legais, a educação como direito desde a Constituição de 1934, “a educação fundamental só foi positivada a todas as crianças e adolescentes há menos de uma década – e há quem ainda conteste essa alardeada universalização (ainda há 680 mil crianças em idade escolar fora da escola)”.

A autora busca apresentar os avanços da escola e a importância dessa instituição na sociedade contemporânea, ressaltando que a escola edifica a sociedade e que ao longo dos seus 25 séculos de existência no mundo ocidental:

[...] teve metodologias, funções e públicos bem diferentes – quase sempre associados às classes dominantes – funcionando de forma elitista e frequentada por uma pequena parte da sociedade. Isso, até o século XIX. Após a revolução industrial, a escola passa por um fenômeno de massificação, até chegar ao que hoje conhecemos como escola de massa. A universalização da escola de massa se deu tensionada por um lado pelos benefícios comprovados na conformação do proletário e de outro pelos benefícios que a escolaridade traz à sociedade e ao indivíduo. Hoje, quanto mais amplo o acesso à educação por todos os segmentos de uma sociedade, quanto mais anos de escolaridade um povo tem, mais desenvolvido é considerado o país. A escolaridade de toda a

população sinaliza um projeto social comprometido com a igualdade e os direitos sociais. Assim, a educação vem sendo entendida como recurso fundamental de uma sociedade desenvolvida e democrática, indutora da prevenção: de situações de risco, de violação de direitos e da perpetuação da pobreza. A educação também vem sendo reconhecida como fortalecedora dos vínculos familiares, do processo de inclusão social, da promoção dos direitos da criança e do adolescente. Outra constatação: a educação é defendida tanto pela literatura científica como pela sociedade e senso comum. Por tudo isso, justifica-se o papel de destaque que a educação tem entre as políticas sociais (DUARTE, 2012, p. 60-61).

Duarte (2012, p. 63) pontua que a universalização do ensino, como atribuição de política pública, representou conquista às classes populares, “pois anunciou o acesso a saberes que antes eram limitados a uma minoria. Embora essa ação tenha se pautado por minimizar as diferenças sociais existentes, ela culminou reproduzindo a mesma organização social: estratificada e injusta”. Para Afonso (2001), ao longo de nossa história, a escola e as políticas educacionais, por muitas vezes, foram instrumentos para ajudar a nivelar, ou mesmo unificar, os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade marcadamente formal que serve para camuflar, mas também legitimar, a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero). Isso revela que a cidadania é historicamente uma característica política e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva, uma democracia comprometida com a transformação social.

Mesmo que a legislação educacional brasileira possa anunciar inovações ao exercício da cidadania, fato é que a escola ainda não conseguiu exercer seu papel de ensinar a todos, muito menos de socializar ensino de qualidade, com isso vem perdendo sua característica de ser prazerosa. Lembra-nos Duarte (2012) que a história de nossas escolas revela um sistema de ensino constituído a partir de negação aos índios, mulheres, negros, pessoas com deficiência, pobres e pessoas do campo, e que esse processo de exclusão educacional de grandes parcelas da população foi materializado a partir de um conjunto de variáveis, reproduzidas de diversas formas, em diferentes tempos e espaços. Para a autora, somos marcados por negação dos saberes dos grupos sociais populares, por importação de modelos pedagógicos desvinculados das reais necessidades da população, por fechamento de unidade escolar, além de um processo educacional que era de responsabilidade apenas dos profissionais da área de educação, como também por falta de investimentos adequados, não sendo capaz, assim, de promover a democratização do acesso de grandes parcelas populacionais ao sistema educacional. No entanto, importa destacar que não é negativa a escola e sim a desigualdade que ela reproduz.

Os estudos de Simões (2019) indicam a desigualdade da taxa de frequência escolar da população dos 20% mais pobres e dos 20% mais ricos, em termos da renda domiciliar per capita. Os dados utilizados a partir da IBGE - PNAD Contínua 2017 apontam que mesmo antes dos 6

anos de idade e, fundamentalmente, a partir dos 15 anos de idade, é assustadora a desproporcionalidade constatada. Ressalta, em sua pesquisa, que enquanto aos 16 anos a taxa de frequência no 1º quintil é de 88,6% e no 5º quintil é de 98,9%, aos 24 anos esses valores vão de 7,4% a 23,4%, respectivamente.

Nesse sentido, e a partir do exposto até o momento, podemos constatar a triste realidade brasileira de que, ainda nos dias de hoje, existe desigualdade de acesso entre os diferentes grupos da população, onde alunos do quintil mais pobre se evadem ou são excluídos. Essa parcela da população “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, p. 23).

Por ser consenso a defesa da educação escolar pelos diferentes setores da sociedade (da academia ao senso comum), Soares (2007) afirma que a escolaridade previne situações de risco e de violência (como agente ou como vítima). Para Duarte (2012, p. 64), a escolaridade qualifica e fortalece o acesso aos direitos de cidadania, sendo

[...] um dos únicos mecanismos legítimos de ascensão social; e, no mundo contemporâneo, é um dos últimos espaços que podem ser essencialmente dialógicos e comunitários. A efetiva inclusão educacional, concretizada na garantia do acesso e sucesso escolar, é regida pelo princípio dialógico em que há o primado do encontro com a alteridade. Assim, a escola precisa abrir-se para si e para todos que nela venham a ingressar. Eis o papel insubstituível da educação e dos educadores. Por isso a relação da educação com a cidadania é tão explícita (DUARTE, 2012, p. 64).

Após abordarmos alguns princípios democratizantes, como gratuidade, obrigatoriedade, igualdade e qualidade, que influenciam a configuração das políticas e as ações educacionais no Brasil, parece-nos ser o desafio da educação brasileira, no século XXI, problematizar a relação entre expansão da oferta de vagas e qualidade do ensino, efetivamente quando consideramos o elevado índice de sujeitos empobrecidos no interior das escolas, desrespeitados em suas particularidades.

#### 2.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO COMO POSSIBILIDADE DE REDUÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL

É preciso lembrar que, do contexto de elaboração da nova LDB brasileira, advém o documento “Plano Decenal de Educação Para Todos” – conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental no país, elaborado em 1993 pelo Ministério da

Educação e do Desporto, destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos.<sup>23</sup>

Esse Plano configurou-se como um passo efetivo na formulação de uma nova política de educação, voltado e delimitado ao campo da educação básica para todos, com objetivo de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, prioridades do momento educacional vivido pelo país.

Enquanto política pública e demonstração de avanço na educação como direito, temos o PNE<sup>24</sup> instituído pela Lei nº 13.005 de 2014. Este Plano representa “o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País” (BRASIL, 2014b). Para tanto, é constituído de diretrizes, metas e estratégias para enfrentarmos “as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2014b).

O Plano de Educação vigente teve como sua primeira instância de construção participativa a CONAE<sup>25</sup> que ocorreu em 2010 com a presença de mais de três mil delegados e intensa participação de atores sociais mobilizados em torno da educação.

Em se tratando de democratização do ensino, no PNE temos “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014b), assim como, considerando percursos importantes para a equidade, um segundo grupo de metas que faz referência à redução das desigualdades e à valorização da diversidade (BRASIL, 2014b).

Garcia e Hillesheim (2017, p. 133), nos estudos que realizaram sobre a questão da pobreza e das desigualdades educacionais com base nos Planos Nacionais de Educação (2001-

---

<sup>23</sup> A Conferência Mundial de Educação Para Todos foi realizada em Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, pela Unesco, Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

<sup>24</sup> O primeiro PNE “surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (BRASIL, 2001, p. 6). Em 09 de janeiro de 2001, um segundo Plano foi promulgado (Lei nº 10.172), em cumprimento ao disposto nos artigos 214 da Constituição Federal de 1988 e 9º da LDB nº 9.394 de 1996. Esse plano não gerou grande orientação para a educação, tão pouco contribuiu para definição de política de Estado, ainda que possa ter inspirado a iniciativa de alguns programas. Infelizmente, esse texto virou letra morta, pois não teve sustentação financeira (na meta financiamento houve veto presidencial).

<sup>25</sup> A CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos (estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada de modo geral) possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Organizada para tematizar a educação escolar (da Educação Infantil à Pós-Graduação) e realizada em diferentes territórios e espaços institucionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto\\_conae.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto_conae.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2020.

2010 e 2014-2024) e nos Planos Plurianuais, afirmam que “as desigualdades educacionais constituem grave problema da sociedade brasileira e estão relacionadas à estrutura socioeconômica do país, sendo a pobreza sua expressão mais explícita”. E ainda:

[...] constatamos que a expansão da cobertura educacional está vinculada à priorização dos segmentos mais pobres, ora concebidos como ‘camadas sociais mais necessitadas’ ou residentes em ‘bolsões de pobreza existentes nas periferias’, ora como ‘carentes’ ou em ‘situação de vulnerabilidade social’. A insuficiência de recursos para o atendimento das demandas da política de educação é tomada como um dado e aparece como justificativa para tal priorização (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 135).

A educação, entendida como um dos meios de superação da condição de pobreza, é reforçada na articulação com outras políticas sociais (saúde, assistência, moradia, trabalho...). Contudo, a análise desse arranjo histórico de integração de ações “indica que as estratégias adotadas, com base na intersetorialidade, não têm alcançado resultados suficientes para alterar a fragmentação e, por vezes, a duplicidade de ações, cujo produto final é a manutenção da realidade que se tenta alterar” (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 135). Consideramos importante destacar que a intersetorialidade promove avanços significativos na condição humana da população brasileira, ainda que seus resultados sejam insuficientes, como se percebe no atual contexto brasileiro.

De acordo com Garcia e Hillesheim (2017, p. 135), a articulação entre os entes e a sociedade, que o Plano em vigência apregoa, é tida como uma importante estratégia para o enfrentamento da pobreza. Neste, em quatro diferentes estratégias (1.14, 2.4, 3.8 e 4.9), está presente a defesa de ações que intencionam garantir o acesso e a permanência na educação de estudantes oriundos das famílias beneficiárias dos programas de transferência de renda.

Os autores chamam a atenção ao disposto no artigo 2º, inciso III, da Lei nº 13.005 de 2014: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014a). Essa indicação seria um avanço, principalmente considerando a inserção de “segmentos populacionais historicamente alijados do acesso à política educacional em todos os níveis de formação (indígenas, quilombolas, negros etc.) [mas que] acabam sendo neutralizados com a adoção de uma lógica de avaliação baseada na meritocracia e no ranqueamento” (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 138), fato que tem implicação direta nas políticas públicas vinculadas aos resultados do indicador de qualidade da educação denominado “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB). Escolas melhores colocadas no ranking educacional são beneficiadas com mais recurso financeiro.

O PNE também estabelece, como perspectiva de diminuição das desigualdades educacionais, a universalização dos níveis educacionais compreendidos entre a educação infantil e o ensino médio, além da elevação das taxas de alfabetização da população de 15 anos ou mais (93,5% até 2015) e expansão da educação profissional técnica de nível médio. Entretanto,

[...] fica evidenciada na definição dessas metas – notadamente em relação à escolarização de jovens e adultos e à educação profissional técnica – uma preocupação centrada muito mais na ‘certificação’ do que no processo educacional que atenda efetivamente às necessidades dos trabalhadores e a formação do ‘cidadão’, como se propõe. O alcance de tais metas envolve, especialmente, os jovens de famílias pobres, de modo a prepará-los precariamente para o mundo do trabalho em condições também muito precárias (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 139).

Para que o Plano de Educação seja exequível em suas diretrizes, e assim as desigualdades educacionais sejam enfrentadas, como proposto, necessário se faz ter previsão orçamentária. Embora tenha previsto aumento no investimento educacional (10% do Produto Interno Bruto até 2024), fato é que fomos engolidos pela ordem social do capital, seja pelos impactos da desaceleração do crescimento econômico do país, seja pela atual política de contenção de gastos (Emenda Constitucional nº 95).<sup>26</sup>

Em se tratando de controle social, o Plano de Educação tem previsto, em seu texto legal, as instâncias responsáveis por monitoramento contínuo e avaliação periódica das metas e das estratégias, pois essas possuem cronograma de cumprimento. O objetivo do acompanhamento é aferir a evolução desse cumprimento, bem como a confecção de relatórios que dão subsídios aos gestores públicos quanto à implementação das políticas educacionais. Em âmbito nacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publica relatórios, de acesso público, que indicam a situação do cumprimento total, parcial ou não das metas/estratégias.

Em 2019, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>27</sup> publicou o documento intitulado “Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014”, que trata

<sup>26</sup> Emenda Constitucional nº 95, promulgada em 15 de dezembro de 2016 (conhecida como a PEC da Morte, como também a PEC do Teto). Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências (BRASIL, 2016). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm)>. Acesso em: 07 mar. 2020.

<sup>27</sup> A Campanha Nacional pelo Direito à Educação surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais. Hoje é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares; movimentos sociais; sindicatos; organizações não-governamentais nacionais e internacionais; grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários; além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta

de um balanço do PNE. Além de ser uma entidade combatível em favor do direito à educação, ela é conceituada mundialmente. Nesse sentido, para contextualizar a situação do PNE, vejamos a avaliação da referida entidade com relação à meta 8, por exemplo, por ser do interesse da presente pesquisa.

**Meta 8:** elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014a).

De acordo com a Entidade, até 2017, a meta 8 do PNE, que busca reduzir as desigualdades relacionadas ao acesso à educação, não teve nenhum de seus dispositivos cumpridos. Destacam-se as tentativas de elevar a escolaridade média da população do campo e de igualar a taxa de escolaridade entre negros e não negros, que são as mais distantes do cumprimento. Na contramão do empenho pela efetivação da referida meta, o poder público vem atuando no fechamento de escolas em áreas rurais do Brasil, ação que não para de crescer. Quando não são fechadas, as escolas do campo são sucateadas, agravando a situação de falta de infraestrutura, é possível localizar unidades escolares sem professores, merendeiras, carteiras, materiais e até mesmo unidades com falta de água para beber. Em escolas menores, com poucos alunos, é muito comum a chamada classe multisseriada. Nelas, alunos de idades diferentes, em séries diferentes, assistem aula com o mesmo professor. Em síntese, os resultados evidenciam que ainda permanece a desigualdade na oferta e qualidade do ensino para as parcelas menos privilegiadas da sociedade brasileira (CAMPANHA, 2019). Vejamos os dados apresentados pela Entidade.

Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos - **Campo** (9,4 em 2016; 9,6 em 2017 e 12 é a meta para 2024). Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos - **Nordeste** (9,5 em 2016; 9,8 em 2017 e 12 é a meta para 2024). Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos - **25% mais pobres** (10,4 em 2016; 10,6 em 2017 e 12 é a meta para 2024). Escolaridade média, em anos de estudo, da **população negra** de 18 a 29 anos, como porcentagem da média dos **não-negros** (88,5 em 2016; 89,5 em 2017 e 100 é a meta para 2024) (CAMPANHA, 2019, p. 54, grifos nossos).

Ademais, sobre o atual contexto brasileiro referente à educação básica, é possível observar que algumas diretrizes do PNE, previstas no artigo 2º,<sup>28</sup> estão longe de serem atingidas,

---

de uma educação pública de qualidade. Disponível em: <<https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>>. Acesso em: 12 maio 2020.

<sup>28</sup> **Art. 2º** - São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas

“pois se estávamos num processo de construção e conquistas, retrocedemos sobremaneira, posto que a educação se encontra ameaçada por ideias conservadoras, portadoras de princípios que vão de encontro a muitas delas, em especial as diretrizes II, VII, VIII, IX e X” (FERNANDES, 2018, p. 12).<sup>29</sup>

Entre diretrizes, metas e estratégias elencadas no Plano Nacional que representam o compromisso para com a consolidação da educação brasileira, no esforço coletivo em garantir acesso com equidade, permanência e qualidade, ao que observamos a partir das diferentes normas emanadas pelo governo federal (redução de gastos e outras políticas de perdas sociais), bem como por meio de normas e procedimentos que estão à mercê do mercado (engrenagem capitalista), é possível prever que a educação continuará caminhando em passos tímidos. Nesse sentido, Saviani (2016, p. 4) aponta a raiz das dificuldades por que passa a política educacional:

Não é de se estranhar, pois, que as necessidades sociais, ao serem levadas em conta seja pela sociedade civil, pela imprensa, por exemplo, seja pela sociedade política cujos encaminhamentos configuram a política social, sempre são analisadas sob o crivo da ‘relação custo-benefício’. Assim, os direitos sociais conquistados a duras penas pelo povo brasileiro hoje são classificados como ‘custo Brasil’. As carências de educação, saúde ou segurança são consideradas seja diretamente como custos, na medida em que impedem ou retardam ou tornam mais onerosos os investimentos no desenvolvimento econômico, seja como custos para a sociedade que, através do Estado, terá que investir recursos para supri-las. E o Estado, submetido a essa mesma lógica, tenderá a atrofiar a política social, subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica.

O autor discorre afirmando que as ações tomadas pelo governo, mesmo partindo de necessidades reais e que respondam até com competência para essas necessidades, as medidas sofrem de incapacidade de resolvê-las.

Isto porque a lógica que as preside as torna presas de um círculo vicioso eivado de paradoxos: as crianças pobres teriam melhor rendimento escolar se seus pais participassem mais ativamente da educação escolar dessas crianças; mas para isso eles deveriam ter um melhor e mais alto nível de instrução, precisamente o que lhes foi negado. As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar; mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres. [...] Em outros termos, no limite, o raciocínio acaba sendo o seguinte: o problema seria resolvido se ele não existisse; como o problema existe, então ele resulta insolúvel (SAVIANI, 2016, p. 4-5).

---

as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a).

<sup>29</sup> Temos o agravante de estarmos sob o regime fiscal estabelecido pela Emenda Constitucional nº 95, que trata de limitação ao crescimento das despesas do governo brasileiro durante 20 anos, comprometendo a efetivação do PNE, entre outras perdas irreparáveis para a educação, a saúde e a seguridade social.

Segundo o autor, esse círculo vicioso precisa ser rompido, assumindo o investimento como o ponto básico de mudança. “É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação” (SAVIANI, 2016, p. 5).

Pelo percurso histórico da educação brasileira, a condição atual aponta na direção de que os governos carecem radicalmente da vontade política em tomar essa decisão, opostamente da posição assumida de subordinação à lógica hegemônica comandada pelos mecanismos de mercado. “Reside aí não apenas a debilidade, mas a insuperável impotência da política educacional que vem sendo implantada [...]” (SAVIANI, 2016, p. 5).

Dialogando com o autor, e demais outros como Cury, Dourado, Oliveira, Arroyo, no sentido do direito à educação, defendemos para além da legislação em vigor, o compromisso com a educação pública com qualidade, gratuita e laica, que promova a cidadania e a liberdade de conhecer-se como sujeito social – político e intelectual, capaz de promover a transformação de si e do outro. Defendemos a escola pública como uma das possibilidades de romper o ciclo geracional da pobreza, que não segregue os grupos sociais que a frequentam (diferenciados por meio do recorte de renda, classe social ou de gênero), uma nova escola que dialogue com a população em situação de pobreza, que a considere, que a enxergue em sua plenitude.

## 2.5 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO EM CONTEXTO ESTADUAL E MUNICIPAL

Em referência à educação, o Estado do Espírito Santo,<sup>30</sup> integrante da República Federativa do Brasil, adota os princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988, além de possuir a sua própria Constituição, cujo texto vigente foi promulgado em 05 de outubro de 1989.

Para falarmos do contexto legal da educação do Estado, recorreremos à biblioteca da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo e encontramos, de autoria de Milton Caldeira, dois livros em que o autor reuniu as Constituições Políticas do Estado, incluindo reformas e emendas, iniciando com a primeira Carta Constitucional do Espírito Santo, promulgada em 11 de novembro de 1890. A obra histórica do autor aponta a evolução política capixaba com seus altos e baixos, avanços e recuos.

---

<sup>30</sup> Possui uma área territorial de 46.074,444 km<sup>2</sup>, com população estimada em 4.018.650 pessoas (Fonte: IBGE, 2019c).

Apuramos, nas obras de Caldeira (1980a; 1980b), nos respectivos textos, que o Espírito Santo teve oito Constituições, quatro reformas constitucionais e vinte e cinco emendas constitucionais. Mas, com um olhar atento sobre a forma e a natureza das reformas, é possível concluir que duas delas, reformas de 1913 e 1923, pela extensão e modificações introduzidas, constituíram-se verdadeiras novas constituições. Foram modificações ou substituições completas dos textos originais. A Constituição de 1913 tinha quase tantos artigos quanto a Constituição reformada, datada de 1892. Enquanto esta continha 116 dispositivos, a reforma trazia 113 dispositivos. Reforma, propriamente dita, foram as de 1904, com 13 artigos, e a de 1924, com 4 artigos.

Incluindo as duas Emendas, podemos concluir, com base nas obras utilizadas, que o Espírito Santo teve dez Constituições, a saber: a de 11/11/1890, a de 20/06/1891, a de 02/05/1892, a de 13/05/1913, a de 24/03/1923, a de 20/06/1928, a de 11/08/1935, a de 27/10/1945, a de 26/07/1947 e a de 15/05/1967. Dessas, apenas duas foram outorgadas – a de 1890, pelo Vice-Governador Constante Gomes Sodré, a título provisório e vigente apenas em parte; e a de 1945, de curta duração, pelo Interventor Federal Jones dos Santos Neves (21 de janeiro de 1943 a 27 de outubro de 1945). As demais foram votadas regularmente pelos Congressos Constituintes convocados.

Com exceção da Constituição de 1947, que não trouxe em seu texto a gratuidade da educação, todos os demais ordenamentos constitucionais, incluindo as reformas e as emendas, trouxeram a gratuidade da oferta, além da obrigatoriedade, e de certa forma, considerações sobre a educação como direito e dever do Estado.

No contexto nacional, apesar dos intensos debates que ocorreram desde o Império, a obrigatoriedade do ensino surgiu somente na Constituição de 1934. No Espírito Santo, a intenção política foi apresentada já em 1891 e reafirmada a partir de 1913. Consideramos um ponto marcante, contudo não podemos deixar de observar que, no Espírito Santo, a educação como direito só foi prevista em 1967 e somente a partir de 1971 o texto garantiu a educação como direito de todos e dever do Estado, ao contrário do país, que trouxe exatamente no ano de 1967.

É notório que temos semelhanças, com aproximações ou não, e/ou particularidades textuais entre as Constituições do Brasil e as do Espírito Santo, não só pela obediência federativa, como também por questões políticas e econômicas do tempo histórico. Para seguirmos, destacamos, na Constituição vigente, o compromisso do Estado para com a educação capixaba:

**Art. 168** - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, respeitadas as diferenças culturais da sociedade.

**Art. 169** - A educação básica é obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

**Parágrafo único** - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o seu não-oferecimento, ou a sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (ESPÍRITO SANTO, 1989).

Em contexto local, o município de Vitória<sup>31</sup> é regido por uma Lei Orgânica, promulgada em 05 de abril de 1990 (única existente, de acordo com informação levantada junto à Câmara Municipal de Vitória), que traz, na redação do artigo 211, a educação como direito de todos e dever do Estado:

**Art. 211** - A educação é direito de todos e dever do Estado e será promovida com a participação da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, em todos os seus aspectos, sem distinção de qualquer natureza, com garantia da ideal qualidade do ensino (VITÓRIA, 1990).

Na Lei Orgânica municipal de Vitória, ressaltamos o artigo 216, destacadamente os seus incisos II e III, por apresentar, já em 1990, a intencionalidade política de não desvincular ampliação de acesso de qualidade educacional.

**Art. 216** - Cabe ao Município participar do plano nacional de educação de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público que condizem a:

[...]

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhorias da qualidade de ensino (VITÓRIA, 1990).

Fica evidente o esforço à época, ao que lamentamos, nos dias de hoje, o fato de ainda necessitarmos de políticas públicas que garantam não só a universalização, mas sobretudo a qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, para além de ser considerada a educação como direito social, importante destacar a luta da sociedade (ainda mais necessária no tempo atual) para o reconhecimento do poder público em garantir a universalização da escolarização básica.

Para observarmos a oferta de matrículas no Estado do Espírito Santo, recorreremos aos dados disponíveis através de instituições como o IBGE,<sup>32</sup> o Inep e o Laboratório de Dados

<sup>31</sup> Possui uma área territorial de 97.123 km<sup>2</sup>, com população estimada em 362.097 pessoas (Fonte: IBGE 2019).

<sup>32</sup> O Censo Demográfico que deveria ter sido realizado no ano de 2020 foi suspenso em função do Corona Vírus Disease (COVID). Em 2021, com a expectativa de sua realização, no mês de abril foi sancionada pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro a Lei Orçamentária de 2021 com corte de verbas, sendo o Ministério da Educação o mais

Educacionais.<sup>33</sup> O período foi selecionado em função da série histórica disponível no portal do Laboratório que, embora seja de 2007 a 2015, por razão não apresentada, o ano de 2010 não consta. Assim, nos anos de 2011 a 2015, fizemos o levantamento da população, filtrando as pessoas com recorte etário de 0 a 14 anos, para identificar o quantitativo de sujeitos que se encontravam fora da escola e os que se encontravam matriculados em escolas com localização urbana e rural, considerando as diferentes dependências administrativas (federal, municipal, estadual e privada), conforme apresenta-se a tabela 1.

**Tabela 1** - População de 0 a 14 anos, no Estado do Espírito Santo, com e sem matrícula escolar, no período de 2011 a 2015

Descrição	2011	%	2012	%	2013	%	2014	%	2015	%
População total no ES	3.642.595	-	3.689.347	-	3.736.386	-	3.784.361	-	3.832.826	-
População de 0 a 14 anos	1.228.283	33,72	1.216.747	32,98	1.206.479	32,29	1.200.778	31,73	1.199.291	31,29
População de 0 a 14 anos - com matrícula escolar	704.495	57,36	656.544	53,96	682.929	56,61	669.375	55,75	661.409	55,15
População de 0 a 14 anos - Fora da Escola	523.788	42,64	560.203	46,04	523.550	43,39	531.403	44,25	537.882	44,85

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do IBGE - Projeções e estimativas da população do Brasil e das unidades da federação (IBGE, 2019d), nos dados do MEC/Inep - Censo Escolar da Educação Básica (Sinopses Estatísticas 2011-2015) e nos dados produzidos pelo Laboratório de Dados Educacionais (advindos da Pnad - arquivo pessoas – IBGE, 2015).

Analisando os dados da tabela, identificamos que, de 2011 a 2015, houve uma redução de 43.086 matrículas. Ainda que registrada a redução do número de pessoas nessa faixa etária (na ordem de 28.992), o número de pessoas Fora da Escola aumentou, chegando a 44,85% em 2015. Isso nos permite afirmar que a política de acesso não foi acompanhada pela política de permanência, além disso, a partir do ano de 2015, o governo estadual implementou a política de fechamento de escolas e de turmas, fundamentalmente escolas do Campo e de EJA, como também de abertura da chamada “Escola Viva”,<sup>34</sup> que acabou por afastar estudantes que não

---

afetado (na ordem de 2,7 bilhões), inviabilizando totalmente a realização do Censo. Registramos nosso repúdio, uma vez que é função do Censo coletar dados populacionais para a realização de investimentos, para servir de base ao desenvolvimento e à implementação de políticas públicas, além de fonte às pesquisas.

<sup>33</sup> O Laboratório de Dados Educacionais é um projeto interinstitucional realizado por esforços conjuntos de professores, técnicos e discentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Federal de Goiás (UFG). O Objetivo é facilitar o acesso e o uso de dados e indicadores para a formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais; estimular pesquisas que visem à elaboração de indicadores educacionais; potencializar a pesquisa a partir do uso de dados e indicadores disponibilizados em séries temporais e em diferentes níveis de desagregação e formatos. Disponível em: <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

<sup>34</sup> Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado Escola Viva, foi instituído pela Lei Complementar nº 799 que previa a implantação de 30 escolas em turno único até 2018. Vide matéria veiculada: “Justiça exige a reabertura de escolas, mas governo do ES nega fechamento” (ARPINI, 2016). Disponível em:

conseguiram conciliar estudo e trabalho, em função da ampliação da jornada escolar. Aqui nos cabe ressaltar a austeridade imposta aos jovens pobres, negros e de periferia, negando-lhes o direito constitucional de acesso à escolarização.

Referente à política de fechamento, destacamos três matérias veiculadas pelo meio digital para contextualizá-la. A primeira matéria<sup>35</sup> foi postada em janeiro de 2016, apresentando um levantamento feito em 2014, notificando um total de 61.702 crianças e jovens de quatro a dezessete anos que estavam fora da escola no Espírito Santo. Os dados mostraram que o maior problema estava no ensino médio, período em que, do total do número de jovens (15 a 17 anos), 20,6% estavam fora da sala de aula. Na educação infantil (4 e 5 anos), esse índice era de 7,6% e, no ensino fundamental (6 a 14 anos), era de 2,7%.

Em uma segunda matéria,<sup>36</sup> postada em março de 2018, intitulada “Espírito Santo tem mais de 50 mil alunos fora da sala de aula”, o texto apontava que o maior índice de estudantes fora da escola estava na faixa etária dos 15 aos 17 anos.

Já em 2019, a terceira matéria<sup>37</sup> apontava que o Espírito Santo contava com 25 mil adolescentes fora da escola no ensino médio. O compromisso do governo, à época, era de realizar o mapeamento através do “Projeto Todos na Escola” para que fossem desenvolvidas ações de inclusão e permanência desses alunos em sala de aula. O projeto previa parceria com o Fundo Nacional das Nações Unidas pela Infância (Unicef), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e municípios. Em contato com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, por meio da Subsecretaria de Educação Básica e Profissional, fomos informados que o mapeamento está em andamento, entretanto sem dados produzidos para serem publicizados, e que a equipe responsável está compondo estudo para fundamentar a política pública que venha garantir a permanência dos estudantes.

A partir do exposto, importante problematizar o que dispõe o artigo 168 da Constituição do Espírito Santo para que o compromisso firmado – em que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade – não se torne uma letra morta diante do contexto da política educacional desenvolvida em nosso Estado. A educação capixaba não pode desconsiderar o direito – social e político —de

---

<<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/03/justica-exige-reabertura-de-escolas-mas-governo-do-es-nega-fechamento.html>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>35</sup> Primeira matéria: Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/01/mais-de-61-mil-criancas-e-jovens-do-es-estao-fora-da-escola.html>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>36</sup> Segunda matéria: Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/es/gv/espírito-santo-tem-mais-de-50-mil-alunos-fora-da-sala-de-aula-0318>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>37</sup> Terceira matéria: Disponível em: <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2019/07/18/es-tem-25-mil-adolescentes-fora-da-escola-no-ensino-medio-governo-fara-mapeamento.ghtml>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

estudantes, garantido nas legislações e que foi conquistado em lutas históricas pela sociedade brasileira.

A seguir, apresentamos duas tabelas com dados do município de Vitória, utilizando o indicador *taxa de escolarização*, disponíveis no Portal do Observatório de Indicadores da Cidade de Vitória<sup>38</sup> (vide Tabelas 2 e 3). É preciso registrar que, embora sejam dados amostrais, nos trazem a ideia da atuação pública.

**Tabela 2** - Taxa de Escolarização - Percentual de residentes na cidade de Vitória com idades de 15 a 17 anos matriculados na escola

Período	Estudantes com idades de 15 a 17 anos residentes em Vitória - PNAD Contínua: Suplemento de Educação (Habitantes)	População com idade de 15 a 17 anos residente em Vitória - PNAD Contínua: Suplemento de Educação (Habitantes)	Fórmula (Porcentagem)
2016	13.103,0	14.345,0	91,3%
2017	13.298,0	14.241,0	93,4%
2018	13.795,0	14.535,0	94,9%

Fonte: Observatório de Indicadores da Cidade de Vitória (2020).

**Tabela 3** - Taxa de Escolarização - Percentual de residentes na cidade de Vitória com idades de 18 a 24 anos matriculados em instituição de ensino

Período	Estudantes com idades de 18 a 24 anos residentes em Vitória - PNAD Contínua: Suplemento de Educação (Habitantes)	População com idade de 18 a 24 anos residente em Vitória - PNAD Contínua: Suplemento de Educação (Habitantes)	Fórmula (Porcentagem)
2016	20.061,0	35.708,0	56,2%
2017	20.268,0	36.050,0	56,2%
2018	17.353,0	37.319,0	46,5%

Fonte: Observatório de Indicadores da Cidade de Vitória (2020).

A partir dos dados apresentados nas tabelas 2 e 3, podemos identificar que, em 2018, a taxa de escolarização na faixa etária de 15 a 17 anos foi de 94,9% para um número de 14.535 pessoas. Em contrapartida, para um universo de 37.319 pessoas, apenas 46,5% da população de 18 a 24 anos encontrava-se com vínculo escolar no município de Vitória. Ou seja, identifica-se um gargalo na taxa de escolarização para pessoas de 18 a 24 anos, demonstrando a necessidade de engajamento político no sentido de ampliar o quantitativo de matrículas desse grupo etário.

Embora não tenhamos acesso aos dados do Plano de Educação local, com esse índice, fica notória a ausência de política de acesso voltada para esse público. Assim, é urgente repensar a efetividade dessa política para que o direito de escolarização nessa etapa não seja

<sup>38</sup> O Portal do Observatório de Indicadores é um instrumento de controle social e de suporte à tomada de decisão, mantido pela Prefeitura de Vitória, em conformidade com o Decreto nº 17.289/2018 que trata da Política Municipal de Monitoramento de Indicadores. A Política Municipal tem como finalidade o monitoramento intensivo e em tempo real de indicadores de desempenho de políticas públicas do Município, tendo como princípios a transparência, a gestão compartilhada, a eficiência e efetividade de gestão municipal, sigilo como exceção, aperfeiçoamento contínuo das políticas públicas e desagregação de dados por territórios e regiões administrativas, entre outros. Disponível em: <<https://observavix.vitoria.es.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

negligenciado. Afinal, o PMEV (2015/2025) traz, na meta oito, “elevar a escolaridade da população que não teve acesso à escola na idade considerada regular, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo até o último ano do Plano [...]” (VITÓRIA, 2015).

Ainda com relação à oferta de matrículas, a título de exemplo, selecionamos o ano de 2019 para visibilizar a discrepância de atendimento entre as diferentes redes de ensino, no município de Vitória (Tabela 4). Das 64.321 matrículas nas diferentes etapas de ensino, a rede pública municipal possui 45.861, o que representa mais de 70% de atendimento aos estudantes.

**Tabela 4** - Número de Matrículas por Etapa de Ensino e por Dependência Administrativa, no município de Vitória

ETAPA	Federal	%	Municipal	%	Estadual	%	Privada	%	Total
<b>EI</b>	123	0,59	16.971	81,75	0	0,00	3.666	17,66	20.760
<b>EF</b>	0	0,00	26.221	66,43	689	1,75	12.560	31,82	39.470
<b>EJA (EF)</b>	0	0,00	2.669	65,24	1.422	34,76	0	0,00	4.091
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>0,19</b>	<b>45.861</b>	<b>71,30</b>	<b>2.111</b>	<b>3,28</b>	<b>16.226</b>	<b>25,23</b>	<b>64.321</b>

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do MEC/Inep - Censo Escolar da Educação Básica - Sinopses Estatísticas 2019.

Esses números nos chamam a atenção em função do montante financeiro que cada ente federado dispõe para o atendimento. Em regra geral, os municípios convivem em meio a um colapso financeiro, uma vez que o repasse da União não equaciona a disparidade de atendimento entre os entes, o Estado não assume sua condição de colaborador na oferta do ensino fundamental, além da situação de que estamos sob o regime da Emenda Constitucional nº 95, desde 2017. Assim, é extremamente relevante que uma nova legislação entre em vigor (lei de financiamento da educação), levando em consideração esse desequilíbrio de oferta nas diferentes redes de ensino.

## 2.6 POLÍTICA EDUCACIONAL EM CONTEXTO ESTADUAL E MUNICIPIAL

Assim como o PNE, instituído enquanto esforço de eliminação de desigualdades, a Lei nº 10.382, de 24 de junho de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo - PEE/ES (ESPÍRITO SANTO, 2015), para o período de 2015/2025, e a Lei nº 8.829, de 24 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação de Vitória – PMEV (VITÓRIA, 2015), período de 2015/2025.

Registramos a construção conturbada, não dialógica/participativa da sociedade capixaba, tão pouco das entidades sociais e acadêmica que compuseram o FEE/ES. Em 2014,

membro<sup>39</sup> desse Fórum, representando a UNCME/ES, pude vivenciar as disputas ideológicas, políticas e educacionais acirradas em prol de uma educação de qualidade que fosse para todos. A posição autoritária do governo, de forma devassadora, impunha a vontade do executivo, contrariando questões de gênero, raça, etnia, campo/cidade, crianças, jovens/adultos/idosos, direito social, acesso/permanência/qualidade. As vozes eram silenciadas, quando não poucas vezes, caladas. Em meio a muita resistência, enquanto os debates/embates aconteciam, denúncias eram formalizadas e encaminhadas ao Ministério Público, assim como manifestos de diferentes entidades eram publicados, entre outras ações pertinentes e disponíveis na ocasião.

Em direção oposta, Vitória escrevia, na história da educação municipal (servindo de exemplo para tantos outros municípios), um percurso ampliado de discussões garantidas em seminários, audiências públicas, fóruns de debate, consultas públicas e reuniões incansáveis do FMEV. Também integrante desse Fórum, representando o COMEV, acompanhei de perto os trabalhos realizados e os acolhimentos na construção do texto da lei, referente ao PMEV.

Contudo, sofremos um golpe por parte da Câmara Municipal de Vitória e, posteriormente, pelo prefeito da cidade (Luciano Santos Rezende, vinculado ao Partido Popular Socialista – 2013/2020). Com perdas importantes relacionadas ao financiamento da educação e, principalmente por questões de diversidade e de ideologia de gênero,<sup>40</sup> o texto aprovado em Conferência Municipal foi alterado e, apesar das ocupações<sup>41</sup> realizadas na Câmara, não foi de tudo retomado. Fomos vitoriosos no que diz respeito ao financiamento, mas derrotados quanto à diversidade. No entanto, o texto aprovado na Câmara e encaminhado ao chefe do executivo sofreu Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) e o executivo venceu em todas as suas alterações. Uma marca terrível na história da educação de Vitória que lembra com amargura a traição sofrida. É bom registrar que as ADINs, embora em tramitação logo após a chegada do processo à Prefeitura, só vieram a ser publicizadas após as eleições de 2015.

---

<sup>39</sup> Novamente faremos uso dos verbos na 1ª pessoa do singular por se tratar do percurso unicamente da pesquisadora.

<sup>40</sup> Por pressão política, a partir de “aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero”, os Planos de Educação, seja em nível nacional, estadual ou municipal, tiveram suas leis aprovadas omitindo ações voltadas para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual (REIS; EGGERT, 2017, p. 18).

<sup>41</sup> Em dia de votação na Câmara Municipal de Vitória, diferentes entidades representativas de estudantes, do magistério municipal de Vitória, de Sindicatos (magistério e servidores), bem como dos movimentos sociais da Educação Infantil e da EJA, entre outros, ocuparam a sessão plenária da Câmara reivindicando a retomada do texto aprovado na Conferência Municipal de Educação de Vitória.

Também composto por diretrizes, metas e estratégias, os Planos de Educação Estadual e Municipal de Vitória apontam ações estruturantes para a garantia do direito à educação básica e ações que fazem referência à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. Cabe-nos registrar que, até o presente momento, nenhum estudo acadêmico foi publicado tendo como análise os planos mencionados. Decerto, isso implica na qualidade de nossa discussão.

Referente aos Planos de Educação, o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) tem publicado Cadernos de Relatórios (estadual e municipais) intitulados “Relatório de Acompanhamento do Plano Estadual de Educação” (2016, 2017 e 2019) e “Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação” (2016 e 2017).<sup>42</sup>

Se em âmbito nacional o Plano de Educação está ineficiente, localmente não estamos distantes dessa realidade. Seguindo a análise da meta 8 apresentada no contexto nacional, vejamos o que os dados do PEE/ES nos indicam.

**Meta 8:** Elevar a escolaridade média das populações do campo, da região de menor escolaridade no Estado e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, preferencialmente para a população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos (ESPÍRITO SANTO, 2015).

O relatório do IJSN de 2019, referente à meta 8, aponta que, em 2018, houve evolução da escolaridade média da população de 18 a 29 anos (11,6 anos de estudo - corresponde aproximadamente ao ensino médio incompleto), o que também se evidenciou para a população dessa mesma faixa etária residente em área rural no Espírito Santo (10,8 anos de estudo). De acordo com o Instituto, seguindo essa tendência, ambos os indicadores (Escolaridade média da população de 18 a 29 anos e Escolaridade média da população de 18 a 29 anos residente em área rural) serão atingidos antes do término da vigência do Plano. Entretanto, em 2017, o que podemos observar, por meio dos dados, é que a escolaridade média entre os 25% mais pobres, estava em 8,1 anos de estudo. Isto corresponde aproximadamente ao ensino fundamental incompleto e, mantendo essa tendência, o Estado não atingirá a meta. Alusivo à diversidade, a escolaridade de negros e não negros ficou em 91,3%. Em termos práticos, segundo o IJSN

---

<sup>42</sup> Importa registrar que, em se tratando de controle social, o PEE/ES e o PMEUV, embora previsto no corpo de suas leis as instâncias responsáveis por monitoramento e avaliação, deixam a desejar, seja no quesito confiabilidade seja no quesito acesso. Infelizmente, profissionais da educação e demais outros interessados minguem por informações referentes aos Planos Educacionais. Sabemos da importância dos Órgãos como o IJSN e o Observa Vix (estadual e municipal, respectivamente) em publicarem os dados, com acesso público, que indicam a situação do cumprimento total, parcial ou não das metas e estratégias, que mesmo com o objetivo de acompanhar para aferir a evolução de cumprimento, como também de confecção de relatórios que dão subsídios aos gestores públicos, registra-se sua insuficiência (inexistência, no âmbito municipal).

(2019), isso significa que, em média, a população negra tem o ensino médio incompleto e a população não negra conclui esta etapa. Mantendo essa tendência, a meta será atingida somente em 2053, muito distante de 2025 (prazo final do Plano em vigência).

Quanto ao PMEV, temos o seguinte texto em relação à meta em análise.

**Meta 8:** elevar a escolaridade da população que não teve acesso à escola na idade considerada regular, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo até o último ano do PME, para as populações da região de menor escolaridade no município e dos com renda nominal mensal de até 3 (três) salários-mínimos, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros com as rendas superiores conforme declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (VITÓRIA, 2015).

Em referência ao monitoramento da meta 8 do PMEV, o Relatório do Instituto traz a seguinte redação:

no caso da meta 8, nenhuma pesquisa investiga a característica de anos de estudo ao nível municipal. Deste modo, aferir se a meta está ou não sendo alcançada para cada município, se torna impraticável. A última pesquisa em que esta característica foi investigada foi no censo demográfico de 2000. Infelizmente o ano de 2010 não trouxe esta informação, esperamos que no próximo censo de 2020 esta característica volte a ser investigada (IJSN, 2017).

Com essa informação e com a inexistência de publicações sobre o PMEV, a análise encontra-se comprometida. Por entendermos o compromisso intelectual e de defesa da EJA em nosso município, recorreremos ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), vinculado ao Centro de Educação da Ufes e ao Fórum de EJA do Espírito Santo, assim como às instâncias de monitoramento e de avaliação do PMEV previstas na Lei n ° 8.8829/2015, constituídas pela Seme, pela Câmara Municipal de Vitória, pelo COMEV e pelo FMEV (entidades guardiãs/vigilantes pela implementação do PMEV),<sup>43</sup> para acesso aos dados referentes à meta

<sup>43</sup> **Art. 5º** - A execução deste PMEV e o cumprimento das suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

**I** - Secretaria de Educação - SEME;

**II** - Comissão de Educação da Câmara Municipal de Vitória - CMV;

**III** - Conselho Municipal de Educação - COMEV;

**IV** - Fórum Municipal de Educação de Vitória - FMEV.

§ 1º - Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

**I** - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

**II** - analisar e propor políticas públicas, visando assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

**III** - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º - A cada dois anos, ao longo do período de vigência do PMEV, o Município utilizando-se de seus próprios dados e de dados disponíveis do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Estado do Espírito Santo, divulgará estudos voltados ao aferimento do cumprimento das metas (VITÓRIA, 2015).

8, contudo sem sucesso. Infelizmente, nas instâncias consultadas, o retorno foi de inexistência de estudos para emissão/publicação de relatório.

Embora até o presente não nos seja possível analisarmos a política local pela ausência de dados, de todo o exposto (política nacional, estadual e municipal), podemos afirmar que a democratização do ensino, no processo histórico da legislação educacional brasileira, está distante de ser efetivada sem que seja reconhecida a dívida para com os sujeitos empobrecidos.

Ainda que com os avanços mencionados, pautar o direito à educação para uma parcela privilegiada da população fere os preceitos legais como também fere a compreensão de ter a escolarização como um instrumento possível de devolver a humanidade, como já mencionada anteriormente, roubada aos sujeitos empobrecidos, marginalizados, excluídos.

É necessário ultrapassar a dimensão formal da legislação, criar mecanismos de controle social que superem a letra da lei, pois ainda se faz necessário trabalhar em prol de garantir e de ampliar o acesso à educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos e em todos os seus níveis de ensino. Portanto, reconhecemos a necessidade de lutar pela ampliação do papel do Estado, pela criação de espaços democráticos de construção das políticas públicas e pela construção de uma educação plena ao exercício da cidadania.

É urgente assegurarmos, aos sujeitos empobrecidos, a ampliação dos direitos sociais, destacando aqui o direito à educação. Frente aos novos desafios que se apresentam, entendemos ser no âmbito do Estado Democrático de Direito que se torna imperativo pensar as políticas públicas que atendam grupos historicamente excluídos da educação em razão de suas condições sociais, culturais e econômicas deficitárias, em busca de uma escola democrática, que viva e respeite a identidade de seus estudantes. Acreditamos ser possível!

### **CAPÍTULO III. ESCOLA ADMARDO, DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E POBREZA - UM DEBATE EM CONSTRUÇÃO**

Neste capítulo, abordamos o processo de democratização do ensino na Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, em seus diferentes contextos de consolidação, buscando entender como vem atuando no enfrentamento da condição de pobreza/extrema pobreza em que vivem os estudantes dessa modalidade de ensino.

Para pensar a democratização do ensino, recorreremos ao histórico de criação dessa unidade escolar, ressaltando os aspectos políticos, legais e institucionais, assim como o movimento de desenvolvimento e de validação da política de EJA no município de Vitória.

Faz parte deste capítulo o aprofundamento do debate sobre pobreza, buscando estudá-la como fenômeno histórico produzido socialmente, assim como, no diálogo com a escola Admardo, compreendê-la enquanto categoria de análise, em seu caráter multidimensional e multifacetado.

#### **3.1 POLÍTICA EDUCACIONAL DE EJA NO BRASIL**

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 01/2000 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a EJA após a LDB, a focalização das políticas públicas no ensino fundamental (universal e obrigatório), em conformidade com a relação idade própria/ano escolar, ampliou o quantitativo de crianças nele presente, sendo notável a sua expansão através do quantitativo de vagas cada vez mais crescente (garantindo o princípio da obrigatoriedade do atendimento às crianças em idade escolar). Entretanto, as condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso (escravocrata, elitista) se inter-relacionam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização, condicionando o sucesso de muitos alunos (BRASIL, 2000b). Assim, embora a oferta de vagas esteja próxima à universalização, o quadro socioeducacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.

Também, na visão de Arroyo (2005), a EJA tem sua história muito mais tensa em relação à história da educação básica, atravessada por interesses diversos e nem sempre consensuais.

Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores,

pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos (ARROYO, 2005, p. 221).

Sobre a política de EJA, sobretudo ao público que nela se insere, Arroyo (2005) entende que os olhares conflituosos sobre a condição social, política e cultural dos sujeitos aos quais se destina essa oferta educativa têm condicionado as diferentes concepções de educação que lhes é oferecida.

Em contraposição [...], o lugar social, político e cultural pretendido pelos excluídos, como sujeitos coletivos na diversidade dos movimentos sociais que os constituem, inspirou e vem inspirando práticas e concepções avançadas e criativas, que também fazem parte da memória da EJA. É nessa arena de lutas e embates que o campo pedagógico da educação de jovens e adultos vem se desenvolvendo, marcado por avanços e retrocessos, rupturas e continuidades (VIEIRA, 2006, p. 7).

Para compreendermos o tensionamento e os olhares conflituosos que perpassam a política de EJA, três funções são apontadas na história brasileira, conforme se apresenta o Parecer CNE/CEB nº 11/2000: a função reparadora, a função equalizadora e a função permanente. À função reparadora é atribuída a

[...] dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. [...] No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros (BRASIL, 2000b, p. 5-6).

Portanto, a função reparadora da EJA, no limite, significa a entrada no contexto dos direitos civis pelo reparo de um direito negado – o direito a uma escola de qualidade –, além do reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano. Ela deve ser vista como uma oportunidade real de presença de jovens e adultos na escola e uma condição viável em função das especificidades socioculturais desses segmentos, para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. A EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de seus estudantes.

Já a função equalizadora vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais (donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados), pois a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada – por repetência/evasão, por desiguais oportunidades de permanência ou por outras condições adversas – deve ser assegurada como uma reparação corretiva, mesmo que tardia, de estruturas arcaicas, permitindo aos indivíduos

novas inserções no mundo do trabalho ou na vida social (BRASIL, 2000b). Tomando a equidade como uma forma de distribuição dos bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade (resguardadas as especificidades), a EJA representa a promessa de consolidar o desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades.

A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA, que pode se chamar de qualificadora. Essa função tem como pilar o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se desenvolver em quadros escolares ou não escolares. “Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000b, p. 11).

Interessante destacar que a Lei Maior e a LDB não se ausentaram dessa perspectiva de encontro – uma concepção abrangente de educação com uma cidadania universal.

A primeira coloca a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade como princípio de nossa República nas relações internacionais (art. 4º, IX). A segunda consigna, em seu art. 1º, um amplo conceito de educação que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2000b, p. 12).

Analisando o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, ao reconhecer que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988), Paiva (2007, p. 3) pontua que, o direito à educação assim entendido, “tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade”.

Destaca que, a partir da redemocratização, advinda das tensões entre questionamentos e lutas da sociedade para com o governo autoritário da época (ditadura militar), fazia emergir a utopia de um novo país que se traduzia pelos princípios democráticos que a Carta Constitucional de 1988 normatizou. Entre esses princípios, o direito de todos à educação, e com isso uma nova concepção de EJA, embora que não a concepção defendida pelos movimentos sociais (e de educadores da área), “avançava-se na compreensão de quem eram os sujeitos de direito e na de que aprender é processo continuado, por toda a vida” (PAIVA, 2014, p. 84). Assim, para além do direito, a nova concepção de EJA deve ser entendida tanto quanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade (UNESCO, 1997, p. 1).

O direito à educação na sociedade contemporânea não se restringe a uma etapa da vida – a da escola –, mas se expande para o entendimento de que a vida humana é feita de experiências e aprendizados, continuamente. Por essa lógica de aprendizados continuados, os sujeitos se humanizam, e ativamente participam dessa

construção que se faz sobre/com o mundo. Diante de uma sociedade em que se aceleram os processos de produção do conhecimento, a educação torna-se condição essencial à vida humana (PAIVA, 2014, p. 84).

Avesso aos desejos atribuídos à EJA na atualidade, temos uma longa história no Brasil. Desde os tempos do Brasil Colônia e do Império, registram-se experiências focadas no campo educativo de jovens e adultos, embora, em relação ao número de educandos envolvidos, essas iniciativas tenham sido mínguas e não muito relevantes. Segundo Vieira (2006), é somente nos anos de 1940 que começa a se delinear uma política pública do Estado brasileiro direcionada às grandes massas de jovens e adultos subescolarizados. A partir daí, a EJA ganhou espaço e presença no pensamento pedagógico e na política educacional brasileira, e foi tratada como campo específico, diferenciando-se da educação elementar comum. No entanto, não é tarefa fácil percorrer a história da constituição da EJA, pois, durante a ditadura militar, parte significativa da documentação referente às experiências e movimentos de EJA foi destruída. Apesar do acúmulo quantitativo e qualitativo de pesquisas desenvolvidas na área, a escassez de acervos/registros dificulta a realização de pesquisas que sistematizem a memória do que já foi realizado na área.

Para a autora, o termo *Educação de Jovens e Adultos* é muito recente entre nós, empregado para se referir à educação da parcela da população que não conseguiu, na idade certa, concluir o ensino fundamental.

Ao longo da nossa história houve uma variação nas expressões utilizadas para designar esse campo educativo. Mais do que uma simples variação na nomenclatura, tais mudanças evidenciam as transformações que se processaram nas maneiras de olhar e conceber a educação desses grupos sociais. Mostram também as modificações que essa oferta de oportunidades educativas sofreu ao longo do tempo. Tais mudanças estão estreitamente relacionadas às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos (VIEIRA, 2006, p. 45).

Até a década de 1950, a expressão que prevalecia era *educação de adultos*. O termo, além de se referir ao sujeito dessa educação (o adulto), indicava que essa oferta educativa era estruturada ao adulto analfabeto. No final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, a expressão *cultura popular* chamava atenção para a emergência de uma dimensão política nesse campo presente nos diversos movimentos sociais e educativos que marcavam o período (em muito sob a influência das ideias de Paulo Freire).

Para compreendermos as práticas de educação popular ocorridas no Brasil no início dos anos de 1960, é preciso relacioná-las aos marcos históricos e teóricos do período, em meio à emergência das classes populares e no processo de atuação das forças de esquerda. Nesse contexto, marcado por grande efervescência, desencadearam-se movimentos sociais e políticos

bastante mobilizadores que produziram tensões sociais tanto nos centros decisórios de poder quanto nos diferentes segmentos da sociedade. Como já mencionado, durante esse período, a participação e a consciência política aumentaram fortemente com a expectativa de construção de uma sociedade socialista, democrática e popular. Assim, diferentes cenários conformaram as políticas educativas direcionadas aos educandos jovens e adultos, entre continuidades e rupturas ao longo da história. Influências sociais, políticas e econômicas, na configuração da EJA, foram consubstanciadas em projetos, legislações, proposições e programas criados em nível nacional e internacional, em momentos distintos.

Durante muitos anos, quando se falava em EJA, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características biopsicossociais bem distintas e definidas, não levando em consideração suas especificidades, particularidades, muito menos sua diversidade: faixa etária, sexo, raça, credo religioso, ocupação profissional, orientação sexual, situação social (privados ou não de liberdade), entre outros.

Com os avanços instituídos na área, nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano fundamental em que se constitui a Educação em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se considerar as propostas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre os sujeitos da EJA. Na busca pela compreensão dos atuais sujeitos da EJA, passamos a identificar que estamos falando de um campo muito diverso, com muitas particularidades, especificidades e armadilhas. Hoje, principalmente, necessitamos compreender melhor essa modalidade de ensino diante da diversidade do público, levando em consideração, inclusive, suas características no território (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 48).

É preciso destacar que a EJA, no contexto da educação brasileira, durante décadas, tem sido conduzida sob uma visão utilitarista, emergencial, compensatória e descontínua, construída, segundo Ventura (2011), sob o domínio de políticas frágeis do ponto de vista institucional, e aligeiradas, na perspectiva da qualidade no processo educacional. Tem sido materializada sob a forma de programas, campanhas ou projetos, geralmente marcados por uma formação superficial, de baixo custo. Essa formação aligeirada está vinculada a processos de alfabetização e de capacitação de mão de obra, além de fundamentada em perspectivas com base nas necessidades e demandas imediatas do sistema produtivo (mercadológico).

Com a nova LDB, a EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica, assumindo uma dimensão diferente da até então concebida – superação da concepção de oferta aligeirada, compensatória e supletiva de escolarização. Para Machado (2009), a aprovação dessa normativa é um ponto-chave para a reconfiguração do campo da EJA, pois lhe é conferido um lugar de destaque que pressupõe e reafirma o direito de jovens e adultos à escolaridade, além de responsabilizar o Estado pela sua oferta. Contudo, de acordo com Paiva (2014, p. 84), “mesmo

após reconhecida como um modo de atendimento que possui um jeito próprio de ser, nem sempre políticas e formas de oferta escolar têm respeitado e tomado tal assertiva como princípio educacional na oferta de EJA”.

Nesse sentido, enquanto referência política que se evidencia no espaço ocupado pela EJA na agenda dos governos, de 1995 a 2002, no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso, é possível afirmar ser tímido o esforço para o estabelecimento da EJA como política pública de Estado. Sua oferta foi descontínua e diversificada, executada por diversas instituições da sociedade civil (a exemplo de organizações não-governamentais, sindicatos, entidades empresariais e religiosas), mantendo-se mínima a participação do Estado em sua operacionalização e transferindo-se ao Ministério do Trabalho a gestão e o financiamento de considerável parte da educação profissional (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

Esse governo caracterizou-se com a marca da contradição, pois, no ano de 1996, embora tenha elevado a posição da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, promoveu o veto que impediu a contagem das matrículas de EJA no repasse dos recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996a). Para além disso, através da Emenda Constitucional nº 14, suspendeu o compromisso constitucional referente ao combate ao analfabetismo e à expansão da oferta do Ensino Médio.

Temos como principal referência, neste período de governo, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), criado pelo Ministério do Trabalho, em 1995, assim como o Programa Alfabetização Solidária (PAS), em 1996, de caráter aligeirado e assistencialista, não articulado com a continuidade do processo educativo. Em 1998, por articulação entre universidades públicas e movimentos sociais do campo, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi criado o Programa Nacional de Reforma Agrária (Pronera), sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Já no final do mandato, em 2002, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) que tinha como objetivo criar uma referência nacional de EJA por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida cotidiana.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes reformulações na implementação da política nacional de EJA no Brasil, destacando-se, dentre elas, a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação; em 2005, fazendo relação entre EJA e Educação Profissional, foram instituídos dois programas: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens –

Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef a partir de 2007, incluindo as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos – Lei nº 11.494/07 (BRASIL, 2007); a instituição, em 2007, da proposta de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos; e a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD - EJA) em 2010.

Destaca-se que, a partir de 2007, ocorreu uma queda de matrículas na EJA, registrada pelo Censo Escolar, tendência que apresentou continuidade nos anos subsequentes. Fávero (2011) afirma que, neste ano, houve uma queda de quinhentas mil matrículas em relação a 2006. Em 2009, a Pesquisa Nacional por Amostragem dos Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, apontou alguns fatores como justificava para a situação, destacando a falta

[...] de infraestrutura dos espaços escolares para atender as demandas dos alunos jovens e adultos; de formação inicial dos professores que atuam nesta modalidade; de oferta da EJA em horários alternativos (diurno) – para atender os alunos trabalhadores e as mães que não têm com quem deixar os seus filhos; de articulação entre a EJA e o mundo do trabalho; do não reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA, etc. (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 51).

A considerável diminuição no quantitativo de matrículas da EJA veio acompanhada da mudança do perfil do público-alvo. Ao contrário do que acontecia anteriormente, em que o público da EJA era majoritariamente de adultos e idosos que não tinham acesso aos bancos escolares, hoje, cresce o número de adolescentes e jovens que tiveram acesso à escola, porém, por motivos diversos, não conseguiram permanecer nela.

Em meio às políticas públicas voltadas à EJA, no governo Dilma Vana Rousseff (2011-2016), houve a continuidade das ações desenvolvidas na gestão do Presidente Lula, ressaltando que, em 2011, tivemos a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que se constituiu em uma ação de oferta de cursos de curta duração/cursos técnicos, a princípio, não relacionados à EJA, totalmente desvinculados das propostas de formação integral e de continuidade do processo de escolarização. De forma lamentável, o Programa ainda apresentou uma concepção política que priorizou a lógica de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

Em relação às práticas e aos programas educacionais implementados na EJA, podemos identificar avanços e retrocessos nas políticas adotadas no Brasil. Paiva (2006, p. 522) pontua a relação entre a EJA e o retorno ao processo de escolarização, afirmando que:

[...] da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social, até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando no imaginário social a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância e da adolescência.

Em contexto atual, apesar da multiplicidade de oferta de programas (e dos diferenciados processos de acesso), de forma efetiva, a EJA ainda não se constituiu como política pública inclusiva, considerando o seu caráter focal e aligeirado. É pela visão reducionista conferida à EJA, ao longo da história, que podemos evidenciar atrasos nas políticas implementadas, não deixando de ressaltar a importância de educadores, entidades e movimentos sociais que lutaram/lutam pela garantia do direito à educação de jovens e adultos, para além dos privilegiados social e economicamente.

Coadunamos com os autores Julião, Beiral e Ferrari (2017) quando afirmam que os desafios que ainda se colocam à EJA no Brasil para sua constituição como política pública de Estado, comprometida com a perspectiva da emancipação humana, relacionam-se sob dois aspectos: o primeiro, quantitativo, no qual ressalta-se a urgente reunião de forças para a manutenção da modalidade de EJA nos sistemas públicos de ensino, ampliando a sua oferta e incrementando as matrículas; e o segundo, qualitativo, uma vez que ainda se mostra atual a necessidade de superação da lógica compensatória e assistencialista incorporada historicamente à EJA, assim, conduzir a uma oferta digna e de qualidade para seus sujeitos, inclusive nos aspectos relacionados à infraestrutura.

Nesse sentido, é preciso garantir que os avanços estimulados pela disposição constitucional e legal ordinária, referentes ao direito à educação, possam ser efetivados:

[...] garantir justiça social a sujeitos jovens e adultos interditados da escola na infância, ou que nela não tiveram sucesso porque discriminados nos processos de conhecimento; e [...] reconhecer como a EJA superou a perspectiva compensatória pela perspectiva do direito e de especificidade da modalidade, além da busca de equidade (PAIVA, 2014, p. 85).

É fato que os avanços legais postulados ainda não correspondem, efetivamente, à consolidação da política de EJA. Além da redução de matrículas, também poderíamos questionar a qualidade do ensino ofertado no país. Ainda é necessário lutar para que jovens,

adultos e idosos – empobrecidos, excluídos, marginalizados – sejam acolhidos pelo poder público e que a identidade, a humanidade e o direito de escolarização lhes sejam assegurados, “com vista a oferecer uma EJA de qualidade não apenas reparadora, mas equalizadora e – por que não? – qualificadora” (PAIVA, 2014, p. 100).

### 3.2 A POLÍTICA DE EJA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

Para compreendermos o *locus* de nossa pesquisa, é imperiosa a investigação de como se deu o processo de implementação da modalidade de EJA no município de Vitória, para então chegarmos ao entendimento da escola, “uma vez que resgatar a historicidade do processo de implementação da modalidade de EJA no município é, simultaneamente, também realizar o resgate do processo histórico da escola” (ZORZAL, 2015, p. 38).

Antes, porém, de entrarmos nas especificidades da escola em tela ou mesmo da atual política, é necessário falarmos das contribuições do NEJA<sup>44</sup> nas práticas e conformação dessa política de educação vigente no município de Vitória, uma vez que a emergência da EJA como política governamental, nessa cidade, contou com a contribuição do núcleo para que um certo modo de se pensar a EJA fosse desenvolvido (ROMANIO, 2011).

O NEJA está vinculado ao Centro de Educação da Ufes desde 1997 e se constitui como uma instância aglutinadora de formação e discussão das políticas de EJA. “Assumindo o recorte da formação na prática como uma das ênfases prioritárias, o núcleo tem constituído espaços e tempos de experiências de formação vividas por alunos universitários, de diferentes cursos, em diferentes contextos” (OLIVEIRA, 2006, p. 228).

Diferentes gestores e profissionais da educação que trabalhavam diretamente com a EJA tiveram a sua formação na Ufes e compartilharam debates e experimentações viabilizadas pelo NEJA. A habilitação em EJA (portanto, formação voltada para as especificidades desta modalidade de ensino) passou a ser ofertada aos estudantes do curso de Pedagogia da Ufes em 2002, o que reforça a importância desse núcleo, pois possibilitou experimentações e debates relativos à EJA e fomentou lutas pelo direito à educação nessa modalidade.

Edna Castro de Oliveira<sup>45</sup> (2010, *apud* ROMANIO, 2011, p. 41) relata que os vários profissionais que hoje atuam na EJA, no município de Vitória-ES,

---

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://www.neja.ufes.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2020

<sup>45</sup> Professora associada da Ufes, integra a linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação e compõe a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, ambos no Centro de Educação da Ufes. Dedicou-se à pesquisa na formação de educadores de jovens e adultos, em

[...] tiveram suas experiências com a educação de jovens e adultos no NEJA, e que a proposta que a rede faz hoje é inspirada no que se fazia aqui no NEJA, [...] então o grupo que está assumindo hoje a coordenação da EJA na SEME (Secretaria Municipal de Educação), passou por aqui como estagiário, como professor, e levou a experiência, que eles viam que funcionava, e resolveram se arriscar e propor isso como política da rede. E é esse momento que a rede está vivendo. A partir de 2007, a proposta era que as escolas implementassem a modalidade, que não fosse uma imposição. A ideia, principalmente depois do FUNDEB, era de que do ponto de vista institucional haveria a obrigatoriedade de implementar a modalidade. [...] A partir do FUNDEB, a rede municipal de educação de Vitória já vivia um processo de reformulação do ensino noturno, tentando dizer: agora vamos tentar, na perspectiva do direito à educação, da constituição de 88 de que a educação é direito de todos, independente da idade. Então vamos começar a mexer no sistema [...].

Como apontado, o NEJA encontra-se implicado no processo de mudança e implementação da política pública de educação de EJA no município de Vitória, fazendo parte da história de surgimento da própria EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”.

Tomando como referência a práxis pedagógica estudada, experienciada e pesquisada há quase duas décadas pelo NEJA, somada às discussões e acúmulos do Fórum Estadual de EJA, a Seme procurou, no diálogo permanente com seus docentes e educandos, construir um processo de implementação da Modalidade no Município.

Em Vitória, o atendimento educacional para os jovens e adultos trabalhadores, até 2004, concentrava-se em oferta do Ensino Regular Semestral Noturno, em escolas da rede, e turmas de Alfabetização em parcerias com outras secretarias municipais.

A timidez da política, coerente com o tratamento dado historicamente aos seus sujeitos, produziu, entre os anos de 1998 e 2003, a redução da oferta de EJA nas escolas municipais, de 40 (quarenta) para 19 (dezenove) unidades, o que explicitava fragilidade na efetivação do direito, pela pequena abrangência e por se pautar em princípios, fundamentos e organização curricular que reproduziam a lógica compensatória de atendimento aligeirado, descolado das inúmeras reconfigurações que o campo da EJA vinha positivamente alcançando no referido contexto local, influenciado pela política nacional (VITÓRIA, 2018, p. 8).

Um aspecto importante a ser considerado é o fato de que algumas experiências de projetos de alfabetização foram implementadas durante o período de 2005 a 2010, dentre elas destacam-se: a) Por uma PMV Alfabetizada (2005-2006); e b) Programa Alfabetização é um Direito (convênio com a Secretaria Estadual de Educação (2006-2010).

O surgimento da escola Admardo está inserido em um contexto de reformulação e expansão da oferta de EJA, iniciado a partir de 2005. Em meio às práticas pedagógicas que

---

interface com as áreas de alfabetização, educação do campo, educação profissional, políticas públicas e movimentos sociais. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4702553Z5>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

formulavam a composição da EJA como uma política pública de educação, iniciou-se a construção do projeto intitulado “Projeto Ensino Noturno Regular na Educação de Jovens e Adultos”,<sup>46</sup> em que se apontavam as direções para o que se pretendia implementar no município de Vitória-ES. O projeto pensado pela Seme, como justificativa à implementação da política, considerava:

- O Art. 208 da Constituição Federal que estende o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias;
- O Art. 3º da Lei nº 9394/96 que trata dos princípios da educação nacional, especialmente no que tange a ‘igualdade de condições de acesso e permanência na escola’;
- O Art. 4º da Lei nº 9394/96 que garante ‘a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando’;
- O Art. 34 da lei nº 9394/96, § 1º, ressalva que o Ensino Noturno terá formas alternativas de organização, autorizadas na lei;
- O Parecer CNE/CEB nº 05/97 que admite carga horária menor, desde que cumpridas as 800 horas anuais;
- A Lei nº 4747/98 que institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória, especialmente o seu Art. 5º, incisos I e IV;
- A necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para os cidadãos com 15 anos ou mais;
- Os apontamentos das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Município de Vitória;
- Os estudos da Comissão de Implementação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos, composta por representação do Conselho Municipal de Educação, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo, Órgão Central da Secretaria de Educação de Vitória e profissionais da Educação do município (ROMANIO, 2011, p. 42-43).

Segundo Romano (2011, p. 43), “a EJA diferencia-se na forma e no modo de pensar educação, impondo a necessária ruptura com modos tradicionais de efetuar o processo de escolarização destes sujeitos”. Nesse sentido, a política de EJA elaborada pela Seme propunha diretrizes curriculares flexíveis, trazendo outros desafios e a reformulação do ensino noturno, tendo como referência os princípios: Trabalho Coletivo Docente; Formação do Educador; Construção do Currículo em Movimento; Educação Inclusiva e Avaliação Emancipatória.

Para nós, a proposta de EJA assim anunciada, assume o desafio de se aproximar do que é defendido por Arroyo (2017, p. 7), ao afirmar que o termo EJA

[...] refere-se à diversidade de tempos-espacos de formação das pessoas jovens e adultas que acontece nas escolas, nas comunidades, nas igrejas, nos movimentos

---

<sup>46</sup> A estruturação do *Projeto Ensino Noturno Regular na Educação de Jovens e Adultos* “aponta seis anos como terminalidade para o cumprimento do Ensino Fundamental (três anos para o primeiro e [três anos para o] segundo segmentos, denominados, em ambos os casos, de Inicial, Intermediário e Conclusivo), com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada, bem como atender aos tempos demandados pelos educandos [...]. Ao propor essa organização, o projeto defende não estar encurtando ou simplesmente reduzindo o tempo de escolarização estabelecido para o Ensino Fundamental. Ao contrário, afirma a diferenciação deste tempo, buscando romper com a concepção supletiva, tão enraizada no atendimento dado aos sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade própria considerada por lei” (VITÓRIA, 2007, p. 8).

sociais, no Mova – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Diversidade que faz parte de nossa história e que ultrapassa reduzir a EJA às estruturas escolarizadas.

Zorzal (2015) pontua que, de acordo com professores que atuavam em turmas de EJA naquela época, o processo de implementação do projeto se deu por meio de uma experiência histórica de participação de diferentes atores.

Pela primeira vez na história da EJA do município discutia com os professores e estudantes os rumos que essa oferta tomaria. Assim, a EJA em Vitória passou a experimentar um percurso bastante diferente das demais modalidades instaladas na rede. A política da modalidade é [...] fruto de uma intensa interlocução entre a CEJA/SEME e os educadores do antigo Ensino Regular Noturno, e tendo como referências as sínteses das V e a VI Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA, 1997 e 2009 respectivamente), o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA (CEB 11/2000) e as práticas pedagógicas do NEJA da UFES. Outro interlocutor muito importante foi o Fórum Estadual de EJA do Espírito Santo, espaço constituído por educadores, estudantes, movimentos sociais, sindicatos, universidade e gestores públicos e que, desde 1998, vem refletindo e debatendo as políticas públicas de EJA nas três esferas de governo nesse estado (ZORZAL, 2015, p. 39).

O processo iniciado em 2005 teve adesão gradativa das unidades de ensino. Assim, a partir de 2006, as Escolas foram assumindo a proposta da Modalidade e, em 2009, o município de Vitória assumiu a oferta do Ensino Fundamental na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Importa destacar que a Resolução nº 01, de 14 de julho de 2011,<sup>47</sup> emanada pelo COMEV (após quatro anos de tramitação), regulamenta a modalidade no município, sintetizando a produção nos debates e formações com os educadores. Também em 2011 foi criada, no município de Vitória, a EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, em que identificamos a relação histórica de proximidade com o NEJA, uma vez que o seu trabalho teve início a partir das experiências de alfabetização realizadas por este núcleo.

De acordo com o documento intitulado “Política de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES”, produzido pela equipe da Seme, com o objetivo de construir um modelo pedagógico próprio para a EJA em Vitória, anunciava que:

[...] a proposta formulada modificou os tempos de matrícula, garantindo sua efetivação em qualquer época do ano letivo; os tempos de alimentação, compreendendo-os como espaços de socialização e aprendizagens; os tempos de formação docente junto ao coletivo da escola; os tempos de jornada diária e semanal e os tempos do aprender, articulando saberes escolares com experiências advindas dos percursos de vida e de formação dos sujeitos (VITÓRIA, 2018, p. 10).

---

<sup>47</sup> Institui as Diretrizes para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na etapa do Ensino Fundamental, na rede Municipal de Educação de Vitória. Essa resolução foi homologada pela Portaria Seme nº 025/2011, datada de 14/07/2011 (publicado em Atos Oficiais de 16/07/2011) (VITÓRIA, 2011a).

Assim, era preciso dar um novo sentido aos tempos de matrícula e ao acompanhamento do movimento de frequência dos estudantes. “A primeira passou a ser encarada como ação permanente, a ser realizada em qualquer época do ano. Já a segunda, passou a ser entendida como referência para acompanhamento e não como ação eliminatória” (CARVALHO, 2012, p. 281). Outra ação assumida à época consistiu em publicizar e incentivar as matrículas por meio de chamada pública. Essa ação permitiu ampliar a capacidade de abranger o público da EJA, pois foi possível promover a democratização da informação.

Carvalho (2012) chama a atenção para o obstáculo encontrado no processo de construção da nova política (oferta da Modalidade) e menciona a Lei Municipal nº 4.747, de 27 de julho de 1998, que institui o Sistema Municipal de Ensino do município de Vitória, em que, segundo o autor, observou-se o trato superficial no que concerne à Modalidade.

**Art. 5º.** O dever do Município com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

**V** - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (VITÓRIA, 1998).

A compreensão dada, referente ao obstáculo, foi que:

[...] a Lei Municipal ao afirmar que a oferta dar-se-á com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades, continuava atrelando a organização e funcionamento da EJA ao ensino fundamental regular, visto que a mesma utiliza o conceito de algo dado e pronto, porém a função de necessidades e disponibilidades dos sujeitos, pode ser modificada. Embora não pareça, a adequação amarra a Modalidade no que ela tem de mais rico e inovador e limita as especificidades dos sujeitos da EJA à sua condição de trabalhador, lê-se empregado, e sua disponibilidade, em virtude do trabalho, de frequentar ou não a escola, cujos tempos são imutáveis, apenas adaptáveis (CARVALHO, 2012, p. 282).

A ideia de que os tempos escolares continuariam rígidos, inflexíveis às necessidades/disponibilidades dos estudantes trabalhadores, na prática, significava dar “jeitinhos”, não registrando com veracidade a frequência na primeira aula, pois, se assim o fizesse, o estudante ficaria reprovado por falta. No processo de construção da nova política, apontar a carga horária específica e a jornada diária diferenciada significava buscar dinamizar os tempos escolares, ou seja, legitimar os tempos de trabalho, ampliando, assim, o olhar sobre os sujeitos da EJA.

As políticas de EJA precisam garantir o reconhecimento dos tempos de vida das pessoas. São tempos de emprego temporário, tempos da privação de liberdade, tempos de mudança de localização, tempo de reorganização familiar, tempos das atividades religiosas, tempos das atividades culturais juvenis. Tempos estes, que na maioria das vezes obrigam os estudantes a uma interrupção de curto, médio ou longo período do

processo de escolarização e que tem significado a perda do ano letivo dos mesmos, produzindo desestímulos (CARVALHO, 2012, p. 282).

Ao definir o tempo da oferta de seis anos, mas garantindo o direito do educando de cumprir o processo de escolarização em tempo menor ou maior, de acordo com seu desenvolvimento, a política de EJA adotada como modalidade, respalda-se no artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000, que diz: “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos” (BRASIL, 2000a).

Ao trabalhar com a frequência como elemento disparador de processos de reflexão e considerando os saberes aprendidos nos espaços que o educando frequentou quando não esteve na escola, além de garantir a contabilização da carga horária desatrelada de dias letivos, a proposta concebia que as dimensões formadoras das juventudes e da adulez ultrapassavam as paredes institucionalizadas (CARVALHO, 2012, p. 283).

A avaliação, dentro da proposta da nova política de EJA, foi pautada a partir da necessidade de compreender as singularidades de seu público, provocando as escolas a exercerem a função de mediação entre os sujeitos educandos e os saberes historicamente acumulados. A ideia era propor uma prática que democratizasse os processos avaliativos e que aprimorasse os instrumentos de gestão democrática, consistindo em incentivo à participação efetiva dos educandos nos momentos de avaliação do Sistema e das ações pedagógicas das Unidades. Para que essa ação ocorresse, era necessária a diversificação de instrumentos e atividades avaliativas, sendo sugeridas na política: relatórios periódicos, registros docentes e discentes, por meio de arquivos de atividades e/ou portfólios, trabalhos em grupo, autoavaliação, provas, debates.

Nessa perspectiva de educação, como princípio inerente à práxis pedagógica na oferta de EJA no município de Vitória, toma-se o trabalho coletivo, praticado por duplas docentes de diferentes áreas e/ou campos de conhecimento, que passam a atuar juntos em sala de aula. Esse movimento, diferente de ser observado como luxo ou como um elemento dispensável na proposta, se torna o verdadeiro sentido de um currículo em movimento.

O trabalho em duplas é o que move docentes e discentes para o *estranho planejado*, a ação política coletiva e a maturação do processo pedagógico em grupo. Ele desautoriza a hierarquia institucional, o saber escolarizante, o trabalho fragmentado e os limites impostos pela modernidade entre as áreas de conhecimento. Ele indaga a disposição docente, o perfil do educador e os elementos necessários à sua formação. É indissociável na Proposta: trabalho coletivo docente, currículo em movimento, ação protagonista-avaliação como princípio democrático (CARVALHO, 2012, p. 285-286).

A práxis pedagógica desenvolvida pelas duplas de educadores constitui-se como uma possibilidade de ampliação do fazer docente, permitindo que a integração curricular, entre as diferentes áreas do conhecimento, seja realizada com a finalidade de praticar atividades interdisciplinares, além de promover a reflexão sobre os diversos tempos de aprendizagens dos sujeitos em sala.

De acordo com Carvalho (2012, p. 285), “pesquisas no campo da formação docente ressaltam que alternativas ao processo de fragmentação do trabalho docente têm surgido nos movimentos sociais do campo, da cidade, ONGs, igrejas, universidades”. Referenciadas nos princípios da educação popular, estas experiências, com relação aos tempos, aos espaços e à materialidade, têm apresentado mudanças na constituição de possibilidades das relações de trabalho.

Chamamos a atenção para a compreensão de currículo em movimento que a política de EJA, adotada pelo município, intenciona demarcar. Sugere-se que a escola saia de sua “perspectiva de redoma desvinculada de um mundo externo e [dialogue] com um sujeito vivo e de direito, inclusive do direito a frequentá-la quando suas necessidades e desejos o possibilitarem e/ou movimentarem para isso” (CARVALHO, 2012, p. 284).

Assim, essa nova política implementa, na estrutura curricular e no fazer pedagógico, as Atividades Curriculares Complementares (ACCs). “Estas atividades buscam o reconhecimento das diferentes dimensões de formação das juventudes, da adultez e da terceira idade, reconhecendo os diferentes espaços de aprendizagem e as diferentes formas de aprender” (VITÓRIA, 2013, p. 13). Na perspectiva do currículo em movimento, com as ACCs, é possível fomentar a reflexão e o debate, no espaço escolar, sobre as experiências do mundo de vida dos sujeitos, sobre o modo como eles se relacionam e sobre os territórios em que vivem. Nessa direção, a escola se torna um potente agente de enfrentamento das condições sociais e humanas de seus estudantes, na medida em que se mobiliza na ação/mediação curricular, relacionando os conteúdos e os saberes sistematizados com os territórios empobrecidos.

Significa, na prática o reconhecimento da CIDADE, das RELAÇÕES ETNICORRACIAIS e das diversidades de TERRITÓRIOS, TRABALHO, MEMÓRIA, SEXUALIDADE, RELIGIOSIDADE, AÇÃO COMUNITÁRIA como importantes dimensões de formação que constituem um currículo independente da vida escolar, mas que precisam ser articulados com a escola, constituindo-se como o próprio currículo, sem dicotomizá-lo, fragmentá-lo, amordaçá-lo em disciplinas, não podendo ser compreendidas como uma prática de ACC's que as restringem a ideia de complementação do tempo escolar exigido pela legislação. Consequentemente, também não podemos reforçar uma prática de ativismo pedagógico a distância, em que os conteúdos disciplinares, desconectados do projeto pedagógico coletivo que está

sendo desenvolvido com a turma de estudantes, serão aprofundados (VITÓRIA, 2013, p. 13-14).

As atividades desenvolvidas na ACC devem aproximar-se das experiências vividas pelos alunos, problematizando-as pedagogicamente e consolidando, assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, diferentemente de fazer desse recurso uma espécie de burla em relação à complementação do tempo escolar exigido pela legislação.

Vejamos o que dispõe a normativa do COMEV, através da Resolução nº 01/2011, em relação à carga horária da Modalidade de EJA no município de Vitória:

**Art. 7º** - A jornada semanal da EJA para o primeiro segmento será de 13 horas e 20 minutos e, desse total, oitenta minutos serão destinados aos intervalos, distribuídos em 20 minutos diários e o restante da carga horária deverá ser utilizada em efetivo trabalho letivo de segunda a quinta-feira.

**Art. 8º** - A jornada semanal da EJA para o segundo segmento será de 14 horas e 40 minutos e, desse total, oitenta minutos serão destinados aos intervalos, distribuídos em 20 minutos diários e o restante da carga horária deverá ser utilizada em efetivo trabalho letivo de segunda a quinta-feira.

**Art. 9º** - A sexta-feira deverá ser reservada para formação dos/as profissionais e planejamento das atividades escolares.

**Art. 10** - Os projetos especiais que objetivam garantir a escolarização da EJA, destinados ao atendimento de demandas específicas da sociedade, com temas, conteúdos, metodologia carga horária e tempos de duração próprios, deverão ser encaminhados para a apreciação e a aprovação no COMEV.

**Art. 11** - Na jornada escolar semanal, prevista nos artigos 7º e 8º desta resolução, as Unidades de Ensino oferecerão, obrigatoriamente, Atividades Curriculares Complementares (ACCs).

§ 1º - As ACCs são atividades de orientação aos estudos e projetos, desenvolvidas de segunda a quinta-feira, das 18 horas às 18 horas e 40 minutos.

§ 2º - As ACCs devem ser planejadas pela equipe de professores/as em conjunto com os/as estudantes participantes.

§ 3º - As ACCs possuem caráter obrigatório para os/as estudantes do Segundo Segmento e estes desenvolverão as Atividades Curriculares Complementares pelo menos 2 vezes na semana, perfazendo 80 (oitenta) minutos semanais, com vistas ao cumprimento da carga horária obrigatória.

§ 4º - As ACCs possuem caráter facultativo para os/as estudantes do Primeiro Segmento.

**Art. 12** - As ACCs visam à articulação da experiência extra escolar com os saberes das diversas áreas do conhecimento.

§ 1º - A organização dos/as estudantes e dos/as professores/as para o desenvolvimento das ACCs será orientada pela composição de grupos de trabalho constituídos a partir de interesses, campos de atuação e necessidades formativas.

§ 2º - O tempo destinado a essas atividades, os conteúdos desenvolvidos, a frequência e a avaliação devem ser planejados e registrados no diário de classe e na ficha de avaliação do/a estudante, juntamente com todas as outras atividades desenvolvidas no processo de aprendizagem (VITÓRIA, 2011a).

A frequência nos projetos, advindos das ACCs, contabilizarão a carga horária desatrelada de dias letivos, sendo os projetos pensados/constituídos a partir dos próprios educandos (acredita-se nas condições desses sujeitos enquanto pesquisadores e não apenas de receptores de dados já sistematizados), como elementos disparadores de reflexão, além de

considerar os saberes aprendidos nos espaços em que o educando convive/participa/vivencia quando não está na escola. Objetiva-se “uma educação engajada em ler a realidade e desvelar o mundo. Uma perspectiva que busca romper com a lógica bancária que adentra, aprisiona e oprime educadores e educandos” (CARVALHO, 2012, p. 284).

Ainda discorrendo sobre a política implementada no município de Vitória, além de considerar um possível perfil de profissional para atuar com a modalidade, chegamos ao ponto dos tempos de planejamento. Diante da necessidade de se estabelecer momentos para produção coletiva de material, momentos para as trocas pedagógicas, momento para se pensar, coletivamente, sobre as heterogeneidades geracionais, étnicas, religiosas, de gênero, bem como momentos para lidar com as diferentes adversidades emergentes do cotidiano de uma sala de aula etc., buscaram-se garantias por meio da política. Para isso, a proposta também inovou quanto ao tempo escolar semanal, instituindo um dia de formação/planejamento coletivo em todas as escolas que ofertavam a modalidade de EJA no município de Vitória. Desse modo, as aulas ocorrem em 4 dias letivos e o quinto dia da semana é reservado ao planejamento coletivo, dia em que não há aula.

De lá para cá, seminários avaliativos, diálogos com estudantes e encontros de formação, apesar das contradições inerentes, possibilitaram (e ainda possibilitam) o movimento permanente de construção da política, fortalecendo a ideia de que sempre é possível e preciso avançar.

Desse caminhar, atualmente, a Seme de Vitória oferta a EJA em vinte e uma escolas que funcionam no noturno, sendo que uma delas, a EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, atende também no diurno. Com referência à tradição da Educação Popular, que tem como princípio estruturante os diferentes sujeitos inseridos no processo educativo, a escola Admardo, ímpar na rede de Vitória, pois oferta o atendimento nos turnos diurno e noturno em diferentes polos localizados nas regiões da cidade, com uma organização própria, acolhe sujeitos compondo uma diversidade que se constitui por muitas especificidades.

São homens e mulheres, gays, lésbicas, transexuais; trabalhadores, empregados e desempregados ou em busca do primeiro emprego; filhos, filhas, pais e mães; moradores urbanos de periferias, comunidades e vilas; pessoas em situação de rua; pessoas com deficiência. Historicamente esses sujeitos têm sido marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação efetiva no Mundo do Trabalho, da política e da cultura. São jovens, adultos e idosos, que apresentam histórico de migração das zonas rurais e vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado. São sujeitos ainda excluídos do Sistema Municipal de Ensino. Em geral, apresentam histórico de repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola. Outros, dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho ou mesmo por falta de escolas. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam, concretamente, da

garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os tornam diferentes dos sujeitos do Ensino Fundamental Regular (VITÓRIA, 2018, p. 13).

O reconhecimento desses sujeitos e de suas concepções de mundo fortalece a ação educativa e, assim, a EJA se apresenta “como um momento de humanização e potencialização, espaço de estimulação da autonomia, tempo de aprendizagem, movimento de vida, possibilidade de concretização de direitos” (VITÓRIA, 2018, p. 14). Desse processo de constituição da escola Admardo, passamos a caracterizá-la em seu funcionamento no ano de 2019/2020.

### 3.3 ESCOLA PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira” foi criada pela Lei Municipal nº 8.059, em 29 de dezembro de 2010,<sup>48</sup> com o objetivo de garantir o direito à educação pública para a população de jovens, pessoas adultas e pessoas idosas da cidade de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo.

O nome desta EMEF é uma homenagem ao Professor Doutor Admardo Serafim de Oliveira<sup>49</sup> que, em atuação na Ufes, vinculado ao Departamento de Filosofia, criou e desenvolveu o projeto intitulado “Alfabetização e Formação na Prática da Educação de Jovens e Adultos”. Esse projeto foi inspirado nos resultados obtidos em sua tese de doutorado (estudo referente ao pensamento de Paulo Freire), além de suas dissertações de mestrado que envolviam as temáticas da educação matemática e aquisição da escrita na alfabetização de jovens e adultos. Esse movimento marcou fortemente a cidade de Vitória e por isso lhe foi conferida a homenagem. Destaca-se que a filosofia de trabalho desencadeada pelo Educador,

---

<sup>48</sup> **Lei Municipal nº 8.059**, de 29 de dezembro de 2010. Cria Escola Municipal de Ensino Fundamental e dá outras providências (VITÓRIA, 2010). **Lei Municipal nº 8.111**, de 06 de maio de 2011. Dá nova redação ao Art. 1º da Lei nº 8.059, de 29 de dezembro de 2010 (VITÓRIA, 2011c). **Lei Municipal nº 8.112**, de 06 de maio de 2011. Denomina Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, situada no bairro Mata da Praia (VITÓRIA, 2011b).

<sup>49</sup> Professor Doutor Admardo Serafim de Oliveira nasceu em Alegre, interior do estado do Espírito Santo, em maio de 1942. Teve a infância “marcada pela vida simples da roça, no vilarejo de São Francisco do Caparaó. Criança trabalhadora, aos dez anos foi estudar em um internato na Cidade de Cachoeiro de Itapemirim. Em 1966, Admardo iniciou sua formação acadêmica e recebeu o grau de Bacharel em Teologia no ano de 1971. No ano seguinte, seguiu para Nova York onde obteve o grau de Mestre em Teologia pelo Union Theological Seminary. Foi professor de inglês da Rede Municipal de Vitória na EMEF Alvimar Silva e outras. Em 1974, iniciou sua atuação na Universidade Federal do Espírito Santo como professor do Departamento de Filosofia. Seguiu para o Canadá em 1977 onde se doutorou em Filosofia pela Universidade de Ottawa, e, após o seu retorno ao Brasil, passou a exercer a docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes” (VITÓRIA, 2013, p. 3).

especificamente sua opção política em favor das classes populares, buscando desenvolver uma perspectiva de educação crítica e dialógica, se aproxima do trabalho que a nova instituição buscou (busca) desenvolver.

Da atuação do NEJA em atividades de extensão, às ações de alfabetização do referido projeto desenvolvidas durante 11 anos que deram origem a política de EJA que o município de Vitória passou a implementar (e a escola Admardo, propriamente dita), escrevemos a motivação inicial:

[...] a socialização de estudos, realizados em nível de mestrado e doutorado, pelo atendimento de classes de alfabetização em comunidades periféricas da Grande Vitória. O atendimento dessa demanda desencadeou ações de formação, que, embora buscassem a continuidade, sofreram momentos de descontinuidade por várias vezes, produzindo no seu reverso uma ação lenta, mas insistente, despretensiosa, muitas vezes quase invisível. Nessa dinâmica, o trabalho coletivo e interdisciplinar foi sendo exercitado como uma das marcas das ações que foram dando visibilidade à Educação de Jovens e Adultos na Ufes [e na cidade de Vitória] (OLIVEIRA, 2006, p. 228).

O trabalho desenvolvido nas classes de alfabetização em comunidades periféricas serviu de mola propulsora para que, no município de Vitória, pelas iniciativas incipientes já em andamento na rede municipal, tomasse corpo a oferta da Modalidade de EJA enquanto política de Estado. Em 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado cujo objetivo era erradicar o analfabetismo até o ano de 2006, ou seja, ensinar cerca de 20 milhões de pessoas a ler e a escrever. O Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria Estadual de Educação, reivindicou ao município de Vitória a adesão ao referido programa federal e, no entanto, a opção feita foi a de operacionalizar, institucional e legalmente, a “ideia” até então experimentada em três diferentes instituições (Escola de Governo de Vitória, Semob e NEJA) que estavam atendendo com classes de alfabetização, nos moldes ao que o NEJA vinha se propondo ao longo dos anos.

Essa opção, assumida pela Seme, desencadeou a nova política de EJA, presente nos dias atuais, em especial, na escola Admardo. Cabe destacar que, à época, já havia profissionais vinculados à secretaria atuando nesse projeto, em formato não institucional, no qual professores eram contratados e os vencimentos eram por conta dos recursos municipais. No entanto, o município não tinha os espaços/escolas institucionalizados, o que demandava um “jeitinho” no percurso final em que era necessária a certificação dos estudantes. Esse “jeitinho” contava com a colaboração da coordenação do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA).

Assim, por meio da extensão universitária, a partir das práticas de alfabetização do NEJA, no final dos anos de 1980 (até a década de 1990), as experiências no município de Vitória

foram iniciadas, conforme observamos na fala de um ex-diretor da escola Admardo, caracterizando o que ele concebe como o histórico da escola:

Foi por volta de 83, 84, no NEJA, onde começa essa experiência via extensão universitária. Então aí, você tem um projeto de extensão dentro do Centro de Educação aqui, no curso de pedagogia (na Ufes), e esse projeto de extensão abria turmas de EJA na comunidade e pegava os estudantes universitários para se formarem, na prática, educadores de jovens e adultos. Esse movimento começa e é interrompido com a doença do professor Admardo, ali por volta de 94, 93, até 96. Três anos de interrupção. E então, em 96, ele volta com a corda toda. Aqui sempre se abria turmas de primeiro segmento, o que a gente chama agora, turmas de primeira à quarta série; conseguíamos certificar quando tinha uma coordenadora muito legal no CEEJA [fala o nome da coordenadora], ela, com uma sensibilidade muito grande, certificava os estudantes de maneira informal (sic.) (Fala do diretor da EMEF EJA, *apud* ZORZAL, 2015, p. 41).

Faz parte da constituição histórica da escola Admardo esse processo relatado pelo ex-diretor, sujeito participante da experimentação conduzida pelo NEJA, envolvido política e estrategicamente em uma determinada gestão municipal que proporcionou o alcance do que se almejava em relação à construção de uma escola. Vejamos a aproximação desse ex-diretor com o processo de constituição dessa escola, anunciada por Zorzal (2015):

Aí a experiência vai continuando. Na eleição do João Coser<sup>50</sup> em Vitória, uma equipe formada aqui, porque nessa experiência passou um monte de gente que vocês conhecem,<sup>51</sup> estudantes da universidade. Esse grupo acaba ocupando um lugar estratégico de coordenação da EJA no município de Vitória e pegam a experiência do NEJA, onde se tinha o acúmulo do PRONERA junto com o MST, e do SEMEAR junto com a FETAES, e tenta construir um ambiente possível, que não dá conta de controlar ou não controlar, a gente vai fazendo, construindo uma proposta metodológica, que é esse resultado que começa em 2005 e que vem desembocando nessa experiência até hoje na modalidade (Fala do diretor da EMEF EJA, *apud* ZORZAL, 2015, p. 41-42).

Podemos verificar a inserção do ex-diretor no processo embrionário de criação da escola, identificando a ponte entre um projeto que já vinha sendo pensado pelos sujeitos que participavam das práticas do NEJA alinhado a uma política que identificava a demanda de jovens, adultos e idosos sem escolarização no município. A partir desses sujeitos, em 2010, o Comitê de Políticas Sociais, composto por secretários representantes da prefeitura de Vitória, demandou da Seme que, juntamente à Secretaria de Gestão Estratégica (Seges), Secretaria de Assistência Social (Semas), Secretaria de Trabalho e Geração de Renda (Setger), Secretaria

<sup>50</sup> João Coser, vinculado ao Partido dos Trabalhadores, foi eleito prefeito do município de Vitória no ano de 2004 e reeleito no ano de 2008.

<sup>51</sup> “Aqui o diretor se refere informalmente aos estudantes graduandos de iniciação científica ou não, da Ufes, que se formaram professores de EJA nas práticas de alfabetização do NEJA e que depois, após se graduarem, ingressaram nas redes de ensino da grande Vitória e, através de diferentes movimentos (políticos, pessoais e a convite), participaram das coordenações de EJA naqueles municípios” (ZORZAL, 2015, p. 41).

Municipal de Administração (Semad) e Secretaria Municipal de Saúde (Semus), empreendessem uma ação mais robusta para o enfrentamento da questão do analfabetismo e escolarização dos jovens e adultos que buscavam atendimento na Capital (VITÓRIA, 2013).

Dando continuidade ao esforço de ampliar a oferta de EJA no município e percebendo a expansão dessa demanda (constante procura de pessoas e lideranças comunitárias por atendimento), a Seme encaminhou à Câmara Municipal um pedido para a criação de uma escola de EJA com atendimento no diurno, podendo assim atender não só servidores, mas também munícipes que precisavam desse atendimento.

No final do ano de 2010, a Câmara Municipal aprovou a constituição da Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos “Professor Admarco Serafim de Oliveira”, tornando-se a primeira escola de ensino fundamental de EJA do município com oferta no período diurno. Um ano após a sua criação, a escola também passou a ter atendimento no noturno.

Conforme anunciado neste estudo, a escola Admarco atende a sujeitos excluídos, invisibilizados e/ou “expulsos” do processo de escolarização, discriminados pela condição social e econômica a que foram submetidos historicamente (sujeitos em situação de rua, jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas, pessoas idosas, estudantes com deficiências, catadores de materiais recicláveis, trabalhadores domésticos, profissionais que trabalham na segurança de locais públicos e/ou privados, adolescentes de 15 anos excluídos do ensino fundamental, gays, lésbicas, travestis, transexuais...).

Essa Unidade de Ensino pertence à rede municipal de Vitória e oferta, exclusivamente, a modalidade<sup>52</sup> de EJA, prestando atendimento nos turnos matutino, vespertino e noturno, e suas turmas são constituídas próximas aos locais das residências e/ou das atividades laborais dos sujeitos que a frequentam, ou seja, a escola vai até as comunidades, em conformidade com as demandas de atendimento. Sua Sede, anteriormente localizada em Jardim da Penha, em 2015 foi transferida para o bairro de Gurigica – espaço físico também destinado aos fazeres administrativos de uma escola, além de encontros formativos e de planejamento de seus profissionais.

Diferente das demais unidades de ensino, a escola possui 11 espaços físicos, localizados nas diversas regiões administrativas<sup>53</sup> da cidade de Vitória, especificamente nos bairros de

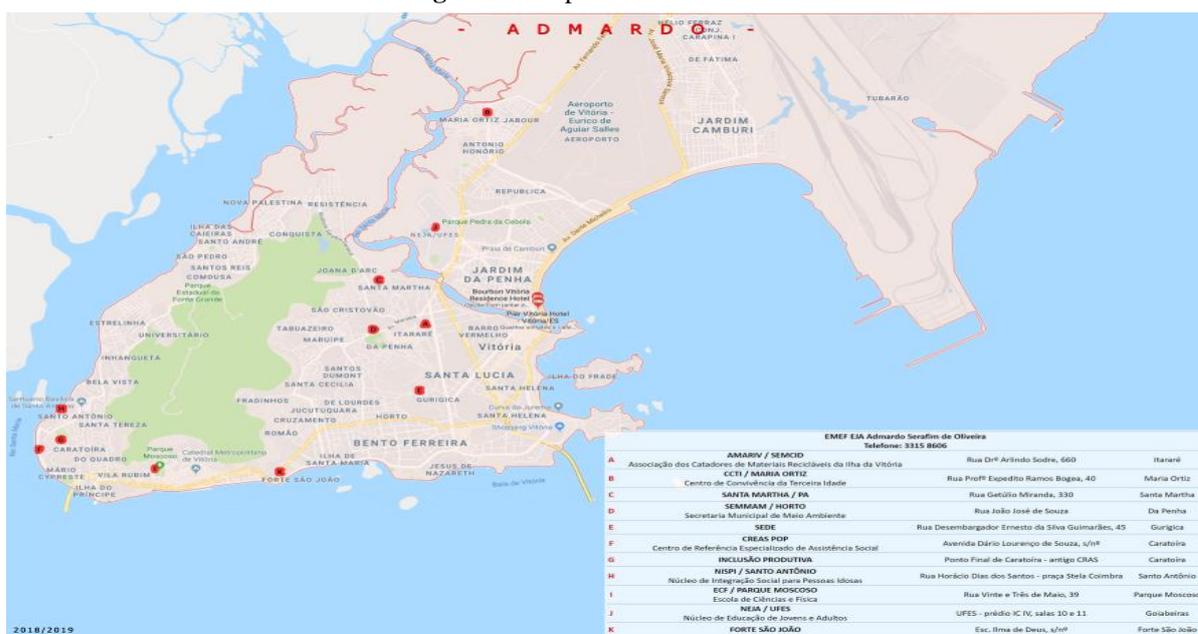
---

<sup>52</sup> A EJA, de acordo com a LDB nº 9.394/96, passou a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, “o que implica reconhecer que ela tem especificidades e que, como tal, deve receber um tratamento que dialoga com seus princípios políticos e pedagógicos” (VITÓRIA, 2018, p. 13).

<sup>53</sup> Disponível em: <[http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/imagens/regioes/RA\\_GERAL.pdf](http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/imagens/regioes/RA_GERAL.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Itararé, Maria Ortiz, Santa Martha, Bairro da Penha, Gurigica, Caratoíra, Santo Antônio, Parque Moscoso, Goiabeiras e Forte São João, conforme se apresenta a Figura 1. Os espaços utilizados pela escola para atendimento aos estudantes incluem a Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis da Ilha de Vitória (Amariv) – em função do incêndio, esse espaço foi alojado, temporariamente, na Casa do Cidadão e, posteriormente, em sua nova sede localizada próxima ao Sambão do Povo (bairro Mário Cypreste); o Centro de Convivência da Terceira Idade (CCTI) de Maria Ortiz; o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do bairro Santa Martha; a Secretaria Municipal de Meio Ambiente (Semmam - Horto); a sede administrativa localizada em Gurigica; o Centro de Referência Especializada da Assistência Social para População em Situação de Rua (CREAS POP); a Unidade de Inclusão Produtiva; o Núcleo de Integração Social para Pessoas Idosas (Nispi); a Escola de Ciência e Física (ECF); o NEJA e uma sala na Igreja Batista do bairro Forte São João.

**Figura 1 - Mapa da Escola Admardo**



Fonte: Mapa elaborado pela Escola Admardo em 2019, a partir das informações disponibilizadas pela escola.

Nesses espaços, identificam-se 25 salas de aula que, em 2019, eram compostas por 132 estudantes no 1º segmento e 199 estudantes no 2º segmento, distribuídos nos turnos matutino (total de 112 estudantes), vespertino (total de 131 estudantes) e noturno (total de 88 estudantes), conforme dados fornecidos pela escola. No quadro 7, apresentamos a distribuição dos espaços, com as turmas e os horários ofertados em 2019.

**Quadro 7 - Distribuição dos espaços físicos da Escola Admardo no ano de 2019**

<b>Espaço</b>	<b>Bairro</b>	<b>Turma</b>	<b>Horário</b>
<b>AMARIV</b>	Mário Cypreste	1º Segmento	Matutino
<b>CCTI</b>	Maria Ortiz	2º Segmento 1º Segmento	Matutino Vespertino
<b>CRAS</b>	Santa Martha	1º Segmento	Matutino
<b>SEMMAM/HORTO</b>	Bairro da Penha	1º Segmento 2º Segmento	Matutino Vespertino
<b>SEDE</b>	Gurigica	1º e 2º Segmentos 1º e 2º Segmentos 1º e 2º Segmentos	Matutino Vespertino Noturno
<b>CREAS POP</b>	Santo Antônio	1º Segmento	Matutino
<b>Inclusão Produtiva/CAJUN</b>	Caratoíra	2º Segmento	Matutino
<b>NISPI</b>	Santo Antônio	2º Segmento 1º Segmento	Matutino Vespertino
<b>ECF</b>	Parque Moscoso	1º e 2º Segmentos 1º e 2º Segmentos	Vespertino Noturno
<b>NEJA</b>	Goiabeiras	1º e 2º Segmentos	Vespertino
<b>FORTE</b>	Forte São João	1º e 2º Segmentos	Noturno

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A EJA no município de Vitória está organizada segundo o estabelecido no artigo 6º da Resolução COMEV nº 01/2011:

**Art. 6º** - A carga horária total de referência para a duração do curso da Modalidade de EJA, correspondente ao Ensino Fundamental, é de 3.040 (Três mil e quarenta) horas, distribuídas em 6 (seis) anos, com uma estrutura de 3 (três) anos para cada segmento do Ensino Fundamental, sendo:

**I** - primeiro segmento do 1º ao 5º ano: ciclos inicial, intermediário e conclusivo, perfazendo um total de 1.440 (um mil, quatrocentas e quarenta) horas;

**II** - segundo segmento do 6º ao 9º ano: ciclos inicial, intermediário e conclusivo, perfazendo um total de 1.600 (um mil e seiscentas) horas.

**Parágrafo único** - O/A estudante terá direito a concluir o Ensino Fundamental em tempo menor do que o de 6 anos, de acordo com os critérios de classificação e reclassificação estabelecidos nesta Resolução (VITÓRIA, 2011a).

De acordo com os dados disponibilizados pela PMV, por meio da Geplan, gerência vinculada à Seme, que se utiliza do SGE para informações estatísticas, a escola possui a seguinte caracterização no ano de 2020 (Tabelas 5 a 13).

**Tabela 5 - Matrícula inicial por série/ano/idade – 2020**

(continua)

<b>Série/Idade</b>	<b>15 anos</b>	<b>16 anos</b>	<b>17 anos</b>	<b>18 anos</b>	<b>19 a 24</b>	<b>25 a 29</b>	<b>30 a 39</b>	<b>40 a 49</b>	<b>50 a 59</b>	<b>60 a 69</b>	<b>70 a 79</b>	<b>80 ou +</b>	<b>Total</b>
<b>1º SEG INICIAL</b>					1	1	2	7	7	7	1	2	28
<b>1º SEG INTERM.</b>		2			2	3	11	10	9	16	6	3	62

**Tabela 5 - Matrícula inicial por série/ano/idade – 2020**

(conclusão)

Série/Idade	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 a 69	70 a 79	80 ou +	Total
1º SEG CONCL.	1		1	1	1		6	7	4	11	6		38
2º SEG INICIAL	1	6	5	2	2	3	4	4	14	6	4	2	53
2º SEG INTERM.	1	10	12	4	19	4	7	6	10	4	2	2	81
2º SEG CONCL.		6	8	12	18	3	6	3	6	4	4		70
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>43</b>	<b>14</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>50</b>	<b>48</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>332</b>

Fonte: EMEF EJA “Professor Admarco Serafim de Oliveira”, datada de 24/09/2020 (VITÓRIA, 2020).

Na tabela 5, estão registrados os números relativos à matrícula inicial, por série, ano e idade, no ano de 2020, descrevendo, em cada um dos segmentos, ou seja, em cada etapa de escolarização, quantos alunos a escola Admarco possui. Por esses números, observamos a predominância de estudantes com faixa de idade considerada de adultos, que pela lei brasileira são pessoas de 20 a 59 anos, e de idosos (pessoas a partir de 60 anos), diferindo-se de outras unidades escolares em que se identificam a predominância de jovens no atendimento da EJA. O total de matrículas entre 15 a 18 anos totaliza-se em 72, contrapondo-se às 260 matrículas que compõem os grupos etários a partir de 19 anos. Em termos percentuais, temos a maior incidência de matrículas, com 15,06%, no grupo de 50 a 59 anos, seguida pelo grupo de 60 a 69 anos, com 14,46%, o grupo de 19 a 24 anos, com 12,95%, o grupo de 40 a 49 anos, com 11,14%, e o grupo de 30 a 39 anos, com 10,84%, totalizando mais de 64% das matrículas no ano de 2020, contra 35,54% que corresponde à soma dos demais grupos etários.

Os dados da tabela 6, que é constituída pelo quantitativo de estudantes do sexo masculino e feminino, e autodeclarados por cor e raça, nos diferentes níveis de escolarização, nos apresentam duas análises importantes: uma com relação ao recorte de gênero e a outra com relação ao extrato de cor/raça.

**Tabela 6 - Número de estudantes por série/ano, sexo e raça/cor – 2020**

(continua)

Sexo	Cor/Raça	1º SEGMENTO				2º SEGMENTO				Total
		INI	INT	CON	Subtotal	INI	INT	CON	Subtotal	
Masculino	Branca	0	5	3	8	4	5	3	12	20
	Preta	2	5	1	8	7	8	9	24	32
	Parda	2	10	7	19	6	17	12	35	54
	Amarela	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Indígena	1	1	0	2	0	0	0	0	2
	Não Declarada	2	5	0	7	3	5	3	11	18
	<b>Subtotal</b>	<b>9</b>	<b>26</b>	<b>11</b>	<b>44</b>	<b>20</b>	<b>35</b>	<b>27</b>	<b>82</b>	<b>126</b>
-nino	Branca	4	3	4	11	5	4	6	15	26
	Preta	5	3	9	17	5	12	5	22	39
	Parda	10	17	11	38	22	26	28	76	114

**Tabela 6** - Número de estudantes por série/ano, sexo e raça/cor – 2020

(conclusão)

Sexo	Cor/Raça	1º SEGMENTO				2º SEGMENTO				Total
		INI	INT	CON	Subtotal	INI	INT	CON	Subtotal	
Femi-	Amarela	0	0	1	1	0	1	0	1	2
	Indígena	0	1	0	1	0	0	1	1	2
	Não Declarada	2	12	2	16	1	3	3	7	23
	<b>Subtotal</b>	<b>21</b>	<b>36</b>	<b>27</b>	<b>84</b>	<b>33</b>	<b>46</b>	<b>43</b>	<b>122</b>	<b>206</b>
<b>Total Geral</b>		28	62	38	128	53	81	70	204	332

Fonte: EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, datada de 24/09/2020 (VITÓRIA, 2020).

Na análise de gênero, no ano de 2020, temos um total de 206 mulheres matriculadas, que correspondem a 62,05% em relação ao número de homens matriculados. Ainda que não tenhamos encontrado estudos em relação a essa diferença com dados do Espírito Santo, semelhante ao estudo realizado por Paiva (2014), ousamos alguns apontamentos para justificar essa superioridade feminina. Um primeiro apontamento, com base na ideologia machista, se refere ao fato de que as mulheres são domésticas, cuidadoras do lar e criadoras dos filhos, portanto não lhes cabe a educação escolar. Seu retorno aos bancos escolares se dará quando já adultas, com grande incidência quando idosas. Outro apontamento se refere aos registros de gravidez na adolescência que temos publicados nos relatórios da saúde. As mulheres abandonam os estudos, quando jovens, em função da gravidez precoce, retornando à escola já na fase adulta. Arriscaríamos afirmar que esse retorno se dá em função da ocupação da mulher na sociedade, reivindicando seu espaço, sua ascensão enquanto mulher, assim como o acesso ao mercado de trabalho, objetivado pela melhoria no orçamento familiar. Um outro apontamento se refere ao caráter patriarcal brasileiro, em que, em vista do sustento da família, ao homem cabe a entrada prematura (e permanente) no mercado de trabalho, afastando-o dos espaços escolares. Quando conseguem retornar, almejam a promoção no trabalho (ou a recuperação da escolarização perdida). Enfim, esses apontamentos são elaborados a partir de experiências e vivências empíricas dessa pesquisadora e a partir de pesquisas realizadas em outros Estados que merecem ser investigados, no contexto da EJA, no Estado do Espírito Santo.

Na segunda análise a ser feita, referente ao recorte de cor/raça, temos o dado de 168 estudantes que se autodeclaram pardos (54 homens e 114 mulheres) e 71 que se autodeclaram pretos (32 homens e 39 mulheres). A soma desses números representa 71,98% dos estudantes, pretos e pardos, matriculados na escola Admardo. E isso não é por acaso, uma particularidade da escola, ou mesmo um contexto acidental. Trata-se do retrato irrefutável da negação de direitos quanto ao processo de democratização do ensino na educação brasileira conferido à população negra. Assim afirmamos, em função dos dados já apresentados em nosso estudo,

com relação ao grupo étnico que frequenta as escolas públicas brasileiras, que o racismo institucional se reflete também na escola Admarco.

Na tabela 7, observamos o detalhamento quanto ao número de estudantes deficientes atendidos no ano de 2020. A escola garante atendimento aos estudantes em suas diferentes deficiências, tendo a intelectual como o seu maior identificador, totalizando 42 alunos que frequentam as etapas do 1º e 2º segmentos.

**Tabela 7 - Número de estudantes por deficiência – 2020**

Necessidades Educacionais Especiais		1º SEGMENTO				2º SEGMENTO				Total
		INI	INT	CON	Subtotal	INI	INT	CON	Subtotal	
Deficiência	Cegueira									
	Baixa Visão		1		1		1	1	2	3
	Surdez									
	Def. Auditiva									
Deficiência	Surdocegueira									
	Def. Física	1	2		3		1	1	2	5
	Def. Intelectual	2	9	9	20	5	10	7	22	42
	Def. Múltipla									
Transtorno do Espectro Autista	Transtorno do Espectro Autista									
	Transtorno Autista						1		1	1
	Transtorno de Asperger									
	Transtorno de Rett									
	Transtorno Desintegrativo da Infância						2		2	2
Transtorno do Espectro Autista	Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação									
	Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação									
Altas Habilidades/Superdotação										
Total Geral		3	13	9	25	5	15	9	29	54

Fonte: EMEF EJA “Professor Admarco Serafim de Oliveira”, datada de 24/09/2020 (VITÓRIA, 2020).

Em conformidade com a política de educação especial vigente no município de Vitória, os estudantes são acompanhados por professores especializados, como também, em casos específicos, por estagiários. Esses profissionais atuam nos próprios espaços de aula, junto aos professores, auxiliando nas atividades pedagógicas e no acompanhamento dos estudantes.

**Tabela 8 - Renda familiar - 2020**

Até R\$ 260,00	De R\$ 261,00 a R\$ 780,00	De R\$ 781,00 a R\$ 1.300,0	De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00	De R\$ 1.821,00 a R\$ 2.600,00	De R\$ 2.601,00 a R\$ 3.900,00	De R\$ 3.901,00 a R\$ 5.200,00	De R\$ 5.201,00 a R\$ 6.500,00	De R\$ 6.501,00 a R\$ 7.800,00	Acima de R\$ 7.800,00
101	34	101	27	35	15	7	5	2	3
30,61%	10,30%	30,61%	8,18%	10,61%	4,55%	2,12%	1,52%	0,61%	0,91%

Fonte: EMEF EJA “Professor Admarco Serafim de Oliveira”, datada de 21/10/2020 (VITÓRIA, 2020).

Quantidade total de Alunos: 331

Quantidade de Alunos que responderam ao questionário: 330 (99,70%)

Quanto ao perfil econômico, apresentado na tabela 8, identificamos uma escola com o maior quantitativo de alunos com renda familiar entre a 1ª e a 3ª menor faixa salarial (com renda de até R\$ 260,00 por mês, correspondendo a 30,61% e com renda de R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00 por mês, correspondendo a 30,61%). Consideramos esse dado extremamente relevante à nossa pesquisa por dar luz ao número de estudantes, de baixa renda, atendidos na escola Admardo em 2020 (mais da metade dos estudantes está na faixa dos piores rendimentos, demonstrando o nível de empobrecimento do público atendido).

**Tabela 9** - Número de pessoas que contribuem com a renda familiar - 2020

Exclusiva de programas sociais	01 pessoa	02 pessoas	03 pessoas	04 pessoas	05 pessoas	Acima de 05 pessoas
63	178	69	16	3	1	0
19,09%	53,94%	20,91%	4,85%	0,91%	0,30%	0,00%

Fonte: EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, datada de 21/10/2020 (VITÓRIA, 2020).

Quantidade Total de Alunos: 331

Quantidade de Alunos que responderam ao questionário: 330 (99,70%)

Por meio da tabela 9, um outro dado que nos chama a atenção é relativo ao número de pessoas que contribuem com a renda familiar. Em um parâmetro constituído por 7 escalas de referências, com 19,09%, os recursos provenientes dos programas sociais, a exemplo do PBF, se encontram entre as três principais fontes de renda. Os estudantes que vivem em famílias com até três contribuintes constituem 4,85% do total, seguidos por aqueles em famílias com até dois contribuintes (20,91%) e em famílias com 1 mantenedor, com o maior percentual (53,94%).

Dialogando com a tabela anterior, os números indicam que os estudantes matriculados na escola Admardo necessitam de políticas públicas intersetoriais para a garantia de direitos essenciais como saúde, assistência, moradia, além da educação pública de qualidade.

**Tabela 10** - Número de estudantes com acesso a telefone celular, smartphone ou tablet - 2020

Não tem acesso	Tem acesso
127	203
38,48%	61,52%

Fonte: EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, datada de 21/10/2020 (VITÓRIA, 2020).

Quantidade total de Alunos: 331

Quantidade de Alunos que responderam ao questionário: 330 (99,70%)

Nessa tabela 10, constituindo-se pelo número de estudantes que possuem acesso a telefone, celular, smartphone ou tablet, temos um dado visto como positivo, pois é identificada a marca de 61,52% de alunos que possuem esses recursos tecnológicos, e em percentual menor, 38,48%, afirmando que não possuem esse tipo de acesso.

**Tabela 11** - Número de estudantes com acesso à internet - 2020

Não tem acesso	Possui acesso em casa	Possui acesso no trabalho	Possui acesso em Lan House	Possui acesso no celular	Outro
189	54	6	2	121	1
57,27%	16,36%	1,82%	0,61%	36,67%	0,30%

Fonte: EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, datada de 21/10/2020 (VITÓRIA, 2020).

Quantidade Total de Alunos: 331

Quantidade de Alunos que responderam ao questionário: 330 (99,70%)

Quanto ao número de estudantes com acesso à internet, através dos recursos tecnológicos apresentados na tabela 10, temos, do universo de 331 alunos, 189 que afirmam não possuir acesso à internet. Em termos percentuais, esse número equivale à marca de 57,27%, ou seja, mais da metade do total de estudantes (Tabela 11).

**Tabela 12** - Frequência com que o estudante vai ao cinema, igreja, livraria, museu, parques, shopping, shows e teatro (bens culturais) - 2020

Locais	Nunca	1 a 3 vezes	4 a 9 vezes	Mais de 10 vezes ao ano
<b>Cinema</b>	172 52,12%	127 38,48%	16 4,85%	15 4,55%
<b>Igreja</b>	87 26,36%	43 13,03%	16 4,85%	184 55,76%
<b>Livraria</b>	268 81,21%	55 16,67%	2 0,61%	5 1,52%
<b>Museu</b>	232 70,30%	85 25,76%	8 2,42%	5 1,52%
<b>Parques</b>	140 42,42%	88 26,67%	28 8,48%	74 22,42%
<b>Shopping</b>	121 36,67%	98 29,70%	32 9,70%	79 23,94%
<b>Shows</b>	255 77,27%	54 16,36%	10 3,03%	11 3,33%
<b>Teatro</b>	235 71,21%	84 25,45%	8 2,42%	3 0,91%

Fonte: EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, datada de 21/10/2020 (VITÓRIA, 2020).

Quantidade Total de Alunos: 331

Quantidade de Alunos que responderam ao questionário: 330 (99,70%)

Temos, na tabela 12, uma relação de bens culturais aos quais os estudantes dizem ter acesso ao longo do ano. Se considerarmos os bens culturais como livraria, museu, teatro ou cinema, observamos que os estudantes, em sua maioria, não possuem esse tipo de acesso, sendo as igrejas os espaços com mais visitas no decorrer do ano, atingindo mais da metade em comparação aos demais (55,76%), o que nos leva a identificar a negação do direito à cultura.

**Tabela 13** - Número de estudantes beneficiários do PBF em 2020

(continua)

1º SEGMENTO			2º SEGMENTO		
INICIAL	INTERMEDIÁRIO	CONCLUSIVO	INICIAL	INTERMEDIÁRIO	CONCLUSIVO

**Tabela 13** - Número de estudantes beneficiários do PBF em 2020

(conclusão)

1º SEGMENTO			2º SEGMENTO		
INICIAL	INTERMEDIÁRIO	CONCLUSIVO	INICIAL	INTERMEDIÁRIO	CONCLUSIVO
0	1	4	4	9	11

Fonte: EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, datada de 24/09/2020 (VITÓRIA, 2020).

Quanto ao número de estudantes beneficiários do PBF, registrado no ano de 2020 (Tabela 13), identificamos que, na escola, do universo de 332 estudantes computados na matrícula inicial, 8,73% recebem o benefício do PBF. Desse contexto, importante destacar as informações obtidas a partir das tabelas 8 e 9 (renda familiar e pessoas que contribuem com a renda familiar, respectivamente), nas quais constatamos a incidência de alunos (com suas famílias) vivendo com até R\$ 1.300,00 ou com subsídios advindos de programas sociais (PBF, assim como BPC – BPC Idoso, assegurado às pessoas partir de 65 anos ou mais, ou BPC com Deficiência, assegurado às pessoas com deficiência – fundamentalmente o BPC na Escola para crianças e adolescentes com deficiência).<sup>54</sup>

Isso significa que, embora seja baixo o percentual de estudantes beneficiados pelo PBF (número baixo de estudantes na faixa do benefício), como também os beneficiados pelo BPC, ainda assim, pelas características do público da escola Admardo, identificamos a necessidade de políticas públicas que assegurem o direito à educação aos alunos dessa instituição (e de outras). Para além disso, as condições de vida, as relações, as experiências vivenciadas não são

<sup>54</sup> Nossa pesquisa não obteve êxito em mapear o quantitativo de estudantes beneficiados pelo programa BPC Idoso e BPC com deficiência. Em um primeiro momento, recorremos a escola Admardo, via direção escolar, no intuito de obter informações a partir das fichas de matrículas dos estudantes. A direção retornou afirmando não haver esse dado, inclusive por meio do SGE. Por essa negativa, recorremos a PMV/Seme/Geplan, setor responsável pelas informações estatísticas da política educacional de Vitória, para informações quanto ao quantitativo de estudantes matriculados na rede municipal beneficiários do BPC, ao que nos foi informado que os dados para esse tipo de programa somente eram acessíveis junto a Secretaria Municipal de Assistência Social. Com essa devolutiva, fomos identificar o setor dessa secretaria que poderia nos atender. Por meio da servidora Danielle Merisio Fernandes Alexandre (Coordenadora de Vigilância Socioassistencial da Secretaria de Assistência Social/Coordenação de Vigilância Socioassistencial/Gerência de Gestão da Assistência Social), fizemos a solicitação para que fosse identificado o número de estudantes, vinculados a escola Admardo, beneficiários do BPC. Obtivemos a seguinte resposta: “para gerar os dados do benefício é necessário fornecer o território onde a escola está situada. Informamos que o banco de dados federal, que é o usado por nós, não oferece a possibilidade de identificar em qual escola essa criança estuda. O que é possível fornecer é o número de beneficiários por território. Quanto a idade, precisamos estudar com os nossos profissionais de TI o tratamento estratificado desses dados”. Cientes da territorialidade de composição da escola Admardo, a informação pleiteada nos parecia comprometida. Mesmo assim, tomando como referência a sede da escola Admardo, insistimos quanto ao mapeamento dos estudantes beneficiários desses programas e obtivemos o seguinte retorno: “o bairro de Gurigica pertence ao território de Consolação (Cras Consolação). Nesse território, temos 224 beneficiários de BPC, sendo 101 PCD e 123 idosos. Infelizmente, não conseguimos por idade e nem por escola, pois a base de dados é do governo federal”. Para nós pesquisadoras fica evidente a problemática quanto ao não acesso desses dados junto a Seme (e a escola), uma vez que a política de transferência de renda apontada, canal de garantia de acesso/permanência de estudantes, deveria ser parte integrante das ações de acompanhamento/monitoramento da Geplan, constituindo-se em importante fonte para análise da política educacional municipal e para garantir que os direitos constitucionais não sejam violados, afinal faz parte da política macro - ações articuladas na área de saúde, educação, assistência social e direitos humanos.

as mesmas de um estudante para o outro, sendo pertinente considerar os contextos de vida e as condições empobrecidas em que esses estudantes vivem.

É comum delegarmos aos alunos a responsabilidade pelo fracasso escolar, ignorando o fato de que a questão da pobreza possa ser um importante elemento a ser considerado, tanto na análise quanto na formulação e implementação de política educacional. Aqui, destacamos a importância do PBF (como também o BPC na Escola), enquanto política de garantia de acesso e de permanência, atuando como ação preventiva da evasão e/ou do abandono, uma vez que impõe a condicionalidade da frequência escolar. Autores como Duarte (2012), Collares (2014), Cunha (2015), Cararo (2015), Kuyumjian (2016), entre outros pautam os efeitos desses programas na vida dos estudantes, na perspectiva de que a educação, associada a outras políticas, contribua para atender os objetivos do PBF que, dentre eles destacamos: fazer da educação um direito subjetivo inalienável e contribuir para a superação e o rompimento da transmissão intergeracional da pobreza.

O cenário apresentado nos aponta que a escola Admardo, de fato, é uma escola diferenciada das demais, no sentido dado ao acesso à escolarização. Elementos como territorialidade (salas de aula em diferentes comunidades, em conformidade com as demandas de atendimento), público (majoritariamente composto por classes empobrecidas, marginalizadas e desconsideradas historicamente que passaram por formações aligeiradas e desqualificadas) e processo de atendimento (que tem como elementos essenciais a flexibilização curricular, a flexibilização de tempos aos estudantes e a reorganização do trabalho docente, destacando-se o cuidado em conhecer as experiências, as marcas sociais e os interesses de aprendizagem de seus estudantes) guardam a essência da escola, nos remetendo à análise do papel dessa unidade no processo de democratização que vem desenvolvendo desde 2011, fundamentalmente atenta à condição não só do acesso, mas também de permanência e de qualidade do ensino na relação com o enfrentamento da pobreza.

#### 3.4 ESCOLA ADMARDO: PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DA POBREZA

Partindo do entendimento de que o reconhecimento dos sujeitos e de suas concepções de mundo potencializa a essência educativa das práticas sociais e da própria prática educativa da escola, transformando-se em instrumento do qual a sociedade pode dispor para estimular a participação popular (e, assim, ampliar a cidadania da população), a oferta da EJA na escola Admardo se apresenta como um momento de humanização e de potencialização, como espaço

de estimulação da autonomia, como tempo de aprendizagem, movimento de vida, enfim, como possibilidade de concretização de direitos.

Encontramos, na escola Admardo, o legado da Educação Popular que tem a sua estrutura e a sua organização pautadas a partir dos sujeitos que a compõem, constituindo-se em uma escola pública popular que não só oportuniza acesso, mas, efetivamente, garante participação em sua construção, o que gera condição de pertencimento, de permanência e de qualidade escolar; uma escola que se idealiza para atender as necessidades intelectuais e humanas dos sujeitos; uma escola que constrói o conhecimento de forma socializada, com ações educativas que estimulam a consciência social e democrática – com ênfase na solidariedade humana, que desenvolve sua práxis objetivando a transformação individual e social.

Ainda que distante do debate da categoria pobreza, reconhecemos que a escola Admardo vem desenvolvendo ações para o enfrentamento e a superação da condição de empobrecimento a que os estudantes estão submetidos. Nesse sentido, a escola vem acolhendo alunos marcados por ausências, aqui entendidas como negação de direitos, onde “[...] o significado usual de carência material perde o sentido e o cerne da questão passa a ser a ausência de oportunidades. Não é o ‘não ter’, mas é a negação da oportunidade de ter devido à não disponibilização de condições e oportunidades” (WERNECK; PEIXOTO, 2020, p. 45).

Simões (2017, p. 1) afirma que, “nos currículos, a pobreza tem sido vista como carência, sendo a carência material resultado das carências de conhecimento, de competências, carências de valores, hábitos e moralidades”. Com isso, “a escola não tem assumido o seu papel de proporcionar o pleno conhecimento da realidade, inclusive, da condição social dos seus alunos, mostrando as condições históricas e sociais que resultaram na desigualdade social”.

Diferentemente de imputar para as ausências as condições de carências – a exemplo de Arroyo (2010) e Cararo (2015), carência é uma condição refutada pelos estudiosos no campo da pobreza –, as ausências pelo não acesso aos direitos sociais e humanos são enfrentadas no fazer pedagógico dessa escola. Uma escola que rompe com o olhar preconceituoso, baseado em carências, conforme nos anuncia Cararo (2015, p. 159):

[...] 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 [...].

Vimos que a escola Admardo acolhe um grande público marcado por ausências e, ao enxergá-las, a escola vem se contrapondo aos valores meritocráticos e oportunizando acesso aos direitos sociais e aos diferentes bens culturais negados ao longo da vida dos empobrecidos.

Embora as condições objetivas que a educação enfrenta, seja no campo político-ideológico-financeiro (e/ou legal), o cumprimento dos artigos dispostos nas legislações educacionais existentes implementa a modalidade EJA no município de Vitória, na escola Admardo, e garante a estrutura de funcionamento compatível com o modo próprio, particular de ser, existir e ofertar o atendimento educacional diferenciado.

Nesses nove anos de existência da escola Admardo, a práxis desenvolvida na escola advém do diálogo que, segundo a educação progressista defendida por Freire, é o elemento primordial de construção da relação entre professor e aluno, uma vez que pressupõe respeito às características ética e humana dos atores escolares envolvidos no fazer pedagógico, “com a finalidade de formar e informar indivíduos capazes de analisar criticamente a realidade social e de atuarem no mundo de modo crítico, responsável e comprometido, com a consciência e a responsabilidade histórica que possuem” (MATOS, 2017, p. 3).

Diferente da educação bancária, a educação progressista libertadora tem por essência a educação não formal, ou seja, a educação que se dá em espaços extraescolares, o que envolve tudo aquilo que influencia a/na vida do sujeito/estudante. Essa proposta educacional se preocupa com a relação que a escola possui com a sociedade e o professor faz uso da realidade em que o estudante está inserido, extraindo os conteúdos a serem trabalhados, o que possibilita a compreensão desses sujeitos, envolvidos no processo de ensino, dos aspectos que influenciam suas vidas para, então, transformarem-se, uma educação com prática pedagógica docente-discente que tenha como horizonte a humanização de seu alunado.

De acordo com Freire (1981, p. 73), os educadores devem respeitar a expressividade dos educandos e fazer da educação o “procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico”, [...] ao contrário de se “estimular a ‘consciência falsa’ dos educandos, de que resulta mais fácil sua adaptação à realidade” (FREIRE, 1981, p. 73).

Nessa perspectiva, questionando a realidade com objetivo de transformação do homem e da sociedade, na escola Admardo, os conteúdos são elencados e trabalhados a partir da problematização sobre o vivido (condição do meio em que os estudantes estão inseridos), ou seja, por meio de temas geradores, diferente dos conteúdos tradicionais, entendidos como inúteis do ponto de vista social. A partir dos temas geradores, almejando uma educação a ser

praticada enquanto um ato político e social, desperta-se uma nova forma de relação com a experiência vivida junto aos estudantes.

Em termos objetivos, a práxis da escola Admardo é desenvolvida dentro e fora da sala de aula, considerando e buscando: o reconhecimento das diferentes necessidades formativas dos estudantes e o trabalho em multiníveis (os alunos, com seus níveis de aprendizagem, inseridos em uma mesma turma – diferente de turmas seriadas); a superação do conflito geracional existente com base na juvenilização (número expressivo de jovens/adolescentes que se soma ao público de adultos e de idosos na composição do quadro de estudantes da escola, demandando diálogo permanente para que a convivência aconteça de forma plena e enriquecedora com as trocas de experiências); a inclusão das pessoas com deficiência e a sua participação/envolvimento no processo educativo; o respeito e acolhimento às diversidades em todas as suas manifestações; o senso de humanidade manifesto no acolhimento às pessoas em situação de rua, sua aprendizagem e continuidade do processo educativo escolar, como também o senso de humanidade no acolhimento às mulheres em situação de violência doméstica e/ou violência sexual; a articulação com instituições do ensino médio para garantia da continuidade dos estudos; a solidariedade sempre presente e manifesta nas situações de necessidades básicas ou ligadas a transtornos psicológicos, dependência química, violência doméstica dos estudantes, com encaminhamentos às redes de proteção; as práticas circulares e intersetoriais para discutir casos de estudantes faltosos ou com outras situações problema que interferem na aprendizagem; a abordagem pedagógica do trabalho e da prática social como *princípios educativos*, reafirmando o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, através do desenvolvimento de todas as potencialidades do sujeito humano; a articulação com a comunidade na pesquisa, estudo e proposições diante de situações problemas; o processo de conscientização da comunidade por meio dos seminários e outras ações concretas, a exemplo da produção de cartilhas, panfletos, muralismo; a participação em movimentos populares como expressão da democracia e cidadania; o trabalho integrado por meio das duplas de professores, em que diferentes componentes dialogam sobre a mesma temática a partir da abordagem de cada um; o conselho de classe participativo com a realização dos pré-conselhos discutindo e propondo melhorias no processo. Essas ações dão o caráter diferenciado de uma prática pedagógica que, além de humanizar, possibilita a transformação do homem, ou seja, uma forma singular de atuar com práticas freirianas.

Nesse montante de fazeres pedagógicos humanizados, aproximamo-nos do que Arroyo (2017, p. 268) chama de pedagogia dos corpos presentes nas escolas públicas: “os corpos das crianças de rua, dos adolescentes e jovens no trabalho, dos pobres, negros, deficientes, dos

campos, dos territórios, das periferias urbanas, corpos idosos, de mulheres” que chegam às escolas. Para esses corpos, o autor nos propõe garantir um conhecimento escolar libertador e capaz de lhes permitir saberem-se vivos e com direito à vida – a um justo viver.

O autor afirma ser urgente avançarmos para as pedagogias dos corpos, sendo necessário, para isso, desconstruir as concepções pedagógicas que continuam vendo os sujeitos da EJA como mentes incorpóreas, afinal, os corpos de trabalho, “cansados, explorados, marcados por indignas e inumanas condições de produção de suas existências” (ARROYO, 2017, p. 276), estão presentes e clamando por reconhecimento.

Reafirmando uma prática a partir de realidades vividas, a cada início de ano letivo, os profissionais da escola Admardo organizam suas aulas colhendo informações importantes acerca do perfil, das necessidades, dos interesses, das dificuldades, das histórias de vida/formação, dentre outros pontos, no sentido de mapearem o conjunto de demandas que são anunciadas, a partir da escuta junto aos alunos que chegam à escola e constituem salas de aula muito diversificadas. Esses sujeitos carregam consigo saberes escolares, experiências de vida, marcas de vulnerabilidade social, bem como práticas culturais, religiosas e políticas que devem ser consideradas nos espaços de planejamento e formação coletiva. A socialização, entre os docentes, dos saberes e dificuldades identificados possibilita que proponham, coletivamente, ações pedagógicas para o enfrentamento dos desafios que emergem no diagnóstico.

Nos diálogos de socialização docente, nesse movimento de recepção aos estudantes, falas e indagações emergem e acabam por provocar a discussão de diferentes demandas/expectativas, das quais sugerem intervenções pedagógicas a serem trabalhadas pela escola. Dessas demandas, temas são elencados e são submetidos a debates, aprovados em encontros ampliados de alunos – denominados pela escola de Assembleia de Estudantes. Os encontros coletivos, advindos das assembleias, significam uma práxis permanente da escola Admardo, em que a escuta ampliada e a construção coletiva são garantidas anualmente.

A partir da definição do tema, a cada docente/dupla cabe o planejamento das atividades pedagógicas, de forma interrogativa e problematizadora, aprofundando o debate em sua área de conhecimento para melhor compreensão do objeto escolhido.

Na perspectiva de ampliação do diálogo, Leite (2015) recorre à pedagogia freiriana para fundamentar suas argumentações e defender a escuta dos alunos de modo a inseri-los no contexto da cidadania, pautando questões sociais, culturais e políticas:

[...] nessa prática a tematização parte de atividades vivenciadas pela comunidade e os acontecimentos do cotidiano vêm enriquecer com curiosidades e maiores intervenções na forma de participação. O tema a ser trabalhado surge quando o assunto consegue reunir as pessoas com direção comum, permitindo um sentimento de envolvimento e

desafio em saber mais e em fazer mais perguntas. O aprendizado surge frente a uma atividade dinâmica em que o aluno se percebe em interação grupal, envolvido em um assunto que ele também escolheu e que desafia a sua inteligência (LEITE, 2015, p. 60).

Assim, a partir do contexto social, cultural e político em que o estudante está inserido, e “da análise crítica e aprofundamento teórico com vistas à compreensão da realidade”, a equipe escolar busca construir o conhecimento e elaborar propostas críticas de intervenção (LEITE, 2015, p. 61-62). Nesse percurso, o professor caminha próximo ao aluno, provocando o processo de aprendizagem.

Em nosso entender, os profissionais da escola Admardo avançam em assumir uma postura crítica diante das estruturas sociais que afetam e determinam as condições econômica, social e de trabalho de jovens/adultos empobrecidos, negros, moradores das periferias, “vítimas históricas das persistências dos padrões de poder, de apropriação-expropriação da terra, do trabalho, da renda, do espaço e da própria educação” (ARROYO, 2017, p. 224). São esses os sujeitos históricos que buscam a EJA para entender seus truncados percursos escolares que os condenam a “voltar-tentar” de novo um retorno aos bancos escolares (ARROYO, 2017).

Considerando tais aspectos, compreendemos não haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas, em que questões sociais e políticas sejam pautadas e problematizadas para a formação de consciências críticas. Estamos nos referindo ao direito à educação pela via do acesso qualificado aos diferentes bens culturais públicos (CARVALHO, 2004), aquele que provoca mudanças na vida das pessoas. De acordo com Carvalho (2004, p. 333), um dos desafios que incide na democratização do acesso à escola “é o de buscar meios pelos quais a educação escolar, através do ensino de grandes tradições intelectuais, práticas e morais, possa cultivar valores como a igualdade, a tolerância, a não violência, a solidariedade”.

Acreditamos que a escola Admardo é uma instituição cujo acesso, gestão e compromissos educacionais estão fundados nos ideais da democracia política e social, que exigem de todos os envolvidos “[...] um constante esforço teórico de compreensão dessas diferentes dimensões e um esforço prático reiterado a fim de que sua ação fomente a igualdade de direitos e uma cultura de promoção dos valores democráticos” (CARVALHO, 2004, p. 334).

Ancorados no diálogo em que educador e educando são ativos na construção do conhecimento e tomando a aprendizagem a partir de problematização do vivido (para que os educandos cheguem em um nível mais crítico de conhecimento de sua própria realidade), a escola Admardo contempla, em suas ações anuais, a realização de seminários temáticos. Esses

seminários constituem-se em grandes eventos institucionais previstos no calendário escolar e envolvem todos os estudantes vinculados à escola. Um espaço adequado, numericamente, e tematizado é preparado para receber os estudantes que participam das atividades (por eles produzidas e/ou para eles pensadas) teorizando, experienciando e compartilhando temas que a escola identifica como relevantes para a formação intelectual/humana dos sujeitos que a compõem.

Dialogando com o dia internacional da mulher, o primeiro seminário da escola é organizado para tratar da mulher, como meio de enfrentar a discriminação de gênero e concretizar a equidade, o que implica promover o acesso e a permanência das mulheres no espaço educacional e, ainda, em criar fóruns de diálogo onde possam pensar e repensar seu verdadeiro papel na sociedade. Questões de violência doméstica, violência sexual, que envolve estupro coletivo e/ou “estupro corretivo” (praticado por grupos de homens contra mulheres lésbicas), subordinação, preconceitos e discriminações são tratadas no seminário por meio de oficinas, roda de conversa, palestras, depoimentos, apresentações de vídeos etc., além das obras literárias, artísticas e visuais que são expostas para visitas. O objetivo é ressignificar as práticas e os olhares de quem vive e convive com essa realidade, como também de problematizar o que significa incorporar a questão de gênero às práticas da escola Admardo, para além das intervenções pontuais ou complementares que ocorrem em sala de aula (seja no período que antecede o seminário da mulher, seja no transcorrer do ano letivo).

Nesse processo, educadoras e educandos têm aprendido que os grupos de mulheres (movimentos sociais) são campos das lutas sociais e democráticas, contribuem para a legitimidade das mulheres, ancorada pelas práticas e teorias feministas em circulação nesses espaços, como sujeitos fundamentais de transformação. Os debates e textos trabalhados nas aulas têm tido o objetivo de provocar a indagação de como se deve compreender categoria Mulher relacionada à cultura, trabalho, cidadania e direitos humanos (VITÓRIA, 2013, p. 27).

Segundo a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos, o que se torna imprescindível pautar as desvantagens históricas acumuladas pelas mulheres em relação aos homens. Infelizmente, diversos indicadores sociais brasileiros, ainda hoje, evidenciam essas desvantagens, trazendo várias implicações para a política educacional. É preciso garantir que as mulheres – jovens, adultas e da terceira idade – tenham o mesmo acesso à educação e que recebam tratamento igualitário por parte da escola e pelos profissionais.

Mas para isso é preciso garantir que sejam respeitadas em seu direito à educação, há que ser combatida não apenas a discriminação de gênero, mas todas as outras formas de discriminação, geracional, étnico-racial, por orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outras, que as afetam e interferem não apenas no acesso, mas

também no seu desempenho escolar, permitindo à mulher ver-se como ser pensante (VITÓRIA, 2013, p. 27-28).

No sentido de contribuir para a superação da pobreza, o PBF tornou-se um importante programa de transferência de renda que vem garantindo a independência financeira da mulher, pois é ela que tem a posse do cartão, é recebedora direta do benefício e o administra em *prol* da família. O PBF tem sido compreendido como relevante instrumento de enfrentamento das dificuldades extremas, acarretadas pela pobreza e pela desigualdade social a que são submetidas as mulheres-mães-estudantes empobrecidas, periféricas, negras, violentadas e discriminadas em trabalhos classistas e sexistas.

Rego e Pinzani (2015, p. 36) afirmam que a independência econômica, ainda que em certa medida, “advinda do recebimento de renda monetária regular, pode começar a liberar os sujeitos da condição de presa fácil e permanente de estruturas tradicionais de dominação que os conduz à perda de qualquer tipo de aquisição de vontade política e de moral próprias”.

Esse debate se torna um ponto importante a ser agregado aos fazeres pedagógicos na escola, via profissionais que lá atuam, promovendo a compreensão dessa política pública de Estado que contribui para a autonomia e a independência feminina, como um primeiro passo para saída da condição de dominação, sofrimento, humilhação, discriminação e precariedade da mulher, ainda que, para esse fim, outras políticas/ações sejam necessárias.

Um segundo seminário promovido pela escola Admardo tem como pauta a diversidade sexual. Nesse seminário, busca-se ampliar o conceito de diversidade, pensando os grupos que compõem a escola e a sociedade: a comunidade LGBT, pessoas com deficiência, idosos, negros, pessoas em situação de rua e outros diversos para que sejam respeitados em suas especificidades.

Os profissionais compreendem o papel da escola no sentido de que, ao enfrentar qualquer tipo de discriminação, contribui para não afetar ou interferir no acesso, na permanência e no desempenho escolar das pessoas, o que, ao contrário, acabaria por fortalecer o processo de exclusão.

[...] embora produza efeitos sobre todos os estudantes, é mais plausível supor que a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da ‘normalidade’ (VITÓRIA, 2013, p. 23).

Com essas questões, é possível reconhecer que a homofobia na escola exerce um efeito de privação de direitos sobre os jovens que se situam fora da “normalidade” social. Portanto,

ao promover o seminário com essa temática, a escola se torna um espaço coletivo de acolhimento e de enfrentamento, proporcionando aos estudantes um lugar de conhecimento sobre a sexualidade.

Também em espaço apropriado para receber os estudantes de todas as turmas, dos diferentes turnos existentes na escola, entre debates, apresentações, mesas, oficinas etc. são socializadas as narrativas de estudantes e de educadores, vítimas de preconceito por identidade sexual, constituindo-se momentos riquíssimos de afeto, com resistência e luta.

Um terceiro e importante seminário que a escola promove aborda a temática da relação étnico-racial. Sem dúvida, um tema caro para a sociedade brasileira, considerando o histórico escravagista que carregamos em nossa formação, além do nível de desigualdade entre brancos e pretos em diferentes áreas. O seminário tem por meta trabalhar, em consonância com o currículo escolar, a história dos negros, abordando com dignidade e respeito suas manifestações culturais e religiosas para que jovens-adultos-idosos, negros ou não, saibam da importância do povo na constituição do país.

Esse seminário, assim como os demais, proporciona o encontro dos estudantes, em local apropriado em termos quantitativo, promove diferentes atividades que são planejadas junto aos profissionais da escola e os estudantes. Diferentes atividades são realizadas e os resultados são expostos, somando-se às oficinas, palestras, apresentações, depoimentos, entre outros.

Aqui nos é pertinente pontuar a desumanização do sujeito negro pobre que vive na periferia, que carrega, em sua história de vida, marcas da escravidão, da desigualdade, da crueldade sofrida em seus corpos, vítimas de assassinatos/extermínios, estatísticas do genocídio racial, vidas empobrecidas que clamam por justo viver, que clamam por justiça social.

Arroyo (2017) nos ajuda a refletir sobre o contexto da juventude negra em nossa sociedade, alertando que, de acordo com o *Mapa da violência*,<sup>55</sup> os homicídios têm cor. “Enquanto de 2003 a 2012 há uma queda de 24,8% [nos assassinatos de jovens brancos], entre os negros, as vítimas aumentam em 38,7%. Há uma seletividade social e racial dos adolescentes-jovens assassinados. Dois em cada três jovens que morrem são negros” (ARROYO, 2017, p. 236). É preciso considerar que o direito à vida, o direito humano fundamental, está ameaçado. Além disso, a luta não é só contra o extermínio,

[...] mas [por] ter de viver o direito à vida ameaçado pelo desemprego, subemprego, pela instabilidade e precarização dos seus trabalhos, pela precarização dos espaços de seu viver: sem teto, sem transporte, sem terra, sem serviços públicos de saúde e

---

<sup>55</sup> WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2014: os jovens no Brasil. Rio de Janeiro: Flacso-Brasil, 2014. Disponível em: <[http://flacso.org.br/files/2020/03/Mapa2014\\_AtualizacaoHomicidios.pdf](http://flacso.org.br/files/2020/03/Mapa2014_AtualizacaoHomicidios.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2021.

educação. Viver uma vida tão precária, sem horizontes, sem prazo é ser obrigado a viver na insegurança (ARROYO, 2017, p. 236-237).

Essas vidas negras empobrecidas necessitam de intervenção escolar para que o direito a se saberem nessas condições seja garantido, de modo a usufruírem do conhecimento social e político que promove a transformação humana necessária. Há motivos de sobra para que educadores e educandos populares se debrucem sobre a temática da discriminação racial, garantindo espaço-tempo para aprofundar o debate acerca da constituição histórica e social do racismo.

Em todos os seminários são constituídas comissões, compostas pelos profissionais da escola, em que a estrutura do evento é pensada/discutida/elaborada, organizando cronograma de atividades curriculares a serem desenvolvidas/debatidas em salas, com sugestões de textos, temas, nos períodos que os antecedem, não se caracterizando, porém, em discussões estanques, pontuais, mas sim somando-se aos fazeres cotidianos. Faz parte das atribuições das comissões o fazer operacional do evento, ou seja, organização de transporte para os estudantes, com os roteiros para acessarem os diferentes espaços da escola; alimentação, composta por lanches e almoço; ornamentação do espaço; equipamentos necessários de áudio e vídeo; aquisição de materiais diversos; convite a palestrantes; confecção de folder; dentre outros.

Para a garantia de uma educação de qualidade para todos, faz-se necessário incorporar a diversidade em toda a sua complexidade e a escola Admardo, em sua constituição, advoga pela defesa do acolhimento incondicional do sujeito/estudante, promovendo o exercício do processo escolar em favor do resgate da humanidade roubada de seu público alvo. Assim, constitui-se como uma escola comprometida com a transformação social que está pautada no diálogo, humanizando o sujeito (FREIRE, 1987), e se configurando através de práticas culturais emancipadoras dos coletivos que dela participam.

Educação e humanização são termos indicotomizáveis, pois educar, em síntese, objetiva formar e 'trans-formar' seres humanos, valorizando processos de mudança dos sujeitos, atualizando suas potencialidades, tornando-os humanos. Ademais, concebemos o ato pedagógico como um ato de educar; e o trabalho do educador efetiva-se com e entre seres humanos. E, nesse sentido, compreendemos que uma educação autêntica promove a dignidade das pessoas, esperançosa de que vivam humanamente, isto é, que sejam capazes de fazerem-se, construírem-se, inventarem-se, desenvolverem-se, pois não nascemos prontos, acabados, satisfeitos. E essa condição, do homem e da mulher de nascerem não feitos, exige que, ambos, aprendam a ser gente, a constituírem-se humanos (ECCO; NOGARO, 2015, p. 3526).

Podemos entender que a escola Admardo, a partir dessa prática, vem se constituindo um espaço onde se vivencia o processo de ensino-aprendizagem sem perder de vista a formação de

cidadãos – livres, conscientes, humanizados e transformadores sociais. Desse modo, a escola está comprometida com o fortalecimento da identidade do sujeito e com a formação crítica para a autonomia, contribuindo para a superação da pobreza em sua concepção mais ampla.

Em nossa pesquisa, ainda que percebida a ausência da discussão/compreensão da categoria pobreza na reflexão cotidiana (concepção/conceito), identificamos uma escola com ações exponenciais de enfrentamento da condição de pobreza/extrema pobreza e da desigualdade social, pois direciona olhares para os periféricos, os excluídos, os marginalizados, os empobrecidos, destacadamente quando ampliamos o conceito de pobreza para além da questão econômica. A escola desenvolve ações e debates sobre racismo, discriminação de gênero, violência contra a mulher, diversidade sexual, educação inclusiva, respeito ao idoso, analfabetismo, drogas, entre outros assuntos problematizadores das estruturas sociais. Dessarte, está sobremaneira atenta aos sujeitos cujos direitos são frequentemente negados, aos diferentes corpos empobrecidos.

Ao pensar os excluídos, os invisibilizados, os que não tiveram acesso ao processo de escolarização, e trabalhar no sentido da democratização do ensino, essa escola cumpre com um papel social de fundamental importância para a promoção da cidadania e deve ser reconhecida como uma impulsionadora de políticas públicas de enfrentamento da pobreza, reforçando que entendemos pobreza como violação dos direitos à moradia, à saúde, à cidade, à mobilidade social, ao lazer, à cultura e, acima de tudo, à educação, o que se dá por meio do não acesso, do fracasso escolar, da exclusão, situações facilmente observáveis entre os empobrecidos.

Segundo a ideologia meritocrática, a culpa por ser pobre é do próprio pobre, pois lhe falta esforço, dedicação e empenho para superação dessa condição (DUARTE, 2012). Todavia, é elementar entendermos que a pobreza não é motivo para envergonhamento, muito menos para responsabilização dos estudantes ou de suas famílias que vivem em condições de vulnerabilidade social e em contextos empobrecidos. A pobreza é consequência do sistema capitalista que se constitui no lucro e na competição, não podendo oferecer bens e serviços sem causar uma extrema desigualdade social.

Compreender a pobreza como inerente ao sistema capitalista é opor resistência às distintas explicações que associam essa condição às escolhas e opções individuais e ao esforço individual, além de reconhecer a extrema desigualdade de condições que pessoas de distintas classes sociais usufruem frente à cidadania (DUARTE, 2012, p. 35).

Também não é uma responsabilidade ou um problema da escola, pois a pobreza é reconhecidamente um problema mundial que precisa ser abordado e colocado na pauta das

escolas. Para nós, tratar da pobreza nos ambientes escolares é enfrentar a perspectiva do senso comum de que o problema da pobreza se resolve com educação.

Sabemos que a educação não resolve o problema da pobreza, no entanto sabemos que com ela podemos desenvolver consciência crítica e transformar pessoas, pois são as pessoas que transformam o mundo (FREIRE, 1987). Através do saber social, as pessoas incorporam e alteram suas vidas cotidianas, “saberes que lhes garantam o direito a entenderem-se trabalhadores e a intervirem nas lutas pelos direitos do trabalho” (ARROYO, 2017, p. 143).

Para Arroyo (2017), o saber social/vivido entra em conflito com o saber pensado/praticado – saber alimentado pelos ideais do capital (produção, lucro, desvalorização, desumanização). Nessa disputa, os saberes do trabalho e de intervenção na vida, que interferirão no cotidiano sobretudo dos trabalhadores, dos coletivos inferiorizados, devem ser praticados na escola e representarão a resistência, o reconhecimento de conquista em “legitimar espaços nos currículos e na docência para um saber de novo tipo que pense, reflita, que se alimente do trabalho e da intervenção na vida cotidiana, propondo pensá-la e transformá-la” (ARROYO, 2017, p. 144).

Nesse sentido, reafirmamos a relevância de se inserir o debate da pobreza nas escolas, sobretudo públicas, afinal, são nesses espaços em que a maioria da população empobrecida, em idade escolar, se encontra. Para tanto, de acordo com Sperandio (2019, p. 111), “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”, pois o que se espera é uma escola que, com seus fazeres pedagógicos, possa contemplar a história da pobreza e da desigualdade como condições sociais e históricas, resultado de um sistema capitalista excludente e perverso.

Cabe à educação ir além das salas de aula e superar a visão do pobre apenas como um número estatístico. Fazemos a defesa de que isso é possível, utilizando-se de novas práticas que valorizem os estudantes e que os estimulem na aprendizagem/construção de novos conhecimentos. Esse compromisso com a democratização do saber social encontramos na escola Admardo, vivenciando a educação como um importante elemento para a compreensão e o enfrentamento da pobreza. Em seus processos educacionais, a escola Admardo se compromete com a luta/intervenção cotidiana pela democratização do ensino aos empobrecidos.

Esse modo de pensar a educação contribui “para que todos tenham iguais direitos de aprender, de conhecer e ser conhecido, de valorizar e ser valorizado, pois traz consigo a utopia

de um mundo mais justo, de saberes que dialogam, de heranças que se repartem, firma um compromisso, a luta e a esperança” (SIMÕES, 2017, s.p.).

É nessa direção, com o compromisso assumido de lutar por uma escola mais justa, que apostamos na democratização do ensino como uma das vias possíveis para a redução da desigualdade social e superação da pobreza. Com o olhar atento aos marginalizados, aos periféricos, aos empobrecidos, elaboramos a proposta de formação docente apresentada no próximo capítulo, onde abordamos o curso/formação desenvolvido na escola Admardo, o que auxiliou na compreensão da prática educativa desenvolvida por essa escola e nos possibilitou fomentar reflexões e debates sobre democratização do ensino e pobreza na EJA em Vitória-ES.

## **CAPÍTULO IV. A AÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA ADMARDO**

Neste capítulo, a partir do percurso metodológico da pesquisa, de abordagem qualitativa, que busca na pesquisa colaborativa elementos para o desenvolvimento das ações e o encaminhamento do debate inicialmente proposto, apresentamos os resultados da formação realizada junto aos profissionais integrantes da escola Admardo.

Na perspectiva de criação de um produto educacional, em conformidade ao que prevê a modalidade de Mestrado Profissional, descrevemos o percurso de constituição da intervenção social desenvolvida na escola, que, de acordo com o objetivo de nossa pesquisa, fomenta o debate sobre pobreza e desigualdade social, na intenção de contribuir com o processo de democratização do ensino. O referido Curso foi realizado na própria unidade de ensino, iniciado em outubro de 2019 e finalizado em agosto de 2020, com participação de professores convidados para palestrar sobre os seguintes temas: “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, “Direitos Humanos e Pobreza”, “Políticas Sociais e Educação”, “Gestão Escolar e Democratização do Ensino”, “Gestão Democrática” e “O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais”.

### **4.1 OS PRIMEIROS PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO**

Como requisito parcial da dissertação do Mestrado Profissional em Educação, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo, temos a necessidade de produzir um Produto Educacional, o qual denominamos de intervenção social, que nos fez pensar sobre um curso de extensão, agregando com isso a oportunidade de aproximação dos sujeitos escolares integrantes da escola Admardo, assim como um meio para a produção de dados da pesquisa.

Essa proposta surgiu de conversas com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões, orientadora desta pesquisa, frente ao diálogo que tivemos sobre o contexto da escola Admardo, seu processo histórico de constituição, seu público-alvo de atendimento, assim como sobre o seu quadro de profissionais que acumula uma história de luta em defesa do direito à educação de jovens, adultos e idosos na rede pública municipal de Vitória. Confirmado nosso interesse, instrumentalizamos, conceitual e operacionalmente, a estrutura da formação de professores que assumiu o formato de curso de extensão. A professora Renata atuou como coordenadora desse projeto e também como palestrante/convidada.

O Curso/Formação denominado “Pobreza e Educação: um diálogo necessário” foi encaminhado e aprovado pelo Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (Dlce),

pertencente ao Centro de Educação (CE) da Ufes, e registrado na Pró-Reitoria de Extensão (Proex/Ufes) para efeitos de validação e também de certificação. Destacamos que esse projeto contou com a colaboração do Lagebes, do Geepds e do Getae (laboratório e grupos de estudo/pesquisa vinculados à Ufes) e dos professores convidados/palestrantes que participaram dos encontros formativos.

Diante da proposição em desenvolver o Curso/Formação com os profissionais da escola Admardo, os encontros foram sistematizados com temáticas voltadas ao debate sobre democratização do ensino, considerando os contextos sociais de pobreza e extrema pobreza em que são envolvidos os alunos dessa instituição. Assim como a temática da pobreza, a EJA também foi um tema permanente que permeou as discussões. Apresentamos, no quadro 8, a descrição das seis unidades propostas, além de seus temas e ementas.

**Quadro 8 – Ementas**

<b>AÇÃO</b>	<b>EMENTA</b>
<b>Unidade I</b> Educação, Pobreza e Desigualdade Social	Abordagem crítica da educação, pobreza e desigualdade social. Questões históricas e sociais que compõem a relação dialética entre esses aspectos da realidade, combatendo perspectivas naturalistas e moralizantes da pobreza.
<b>Unidade II</b> Direitos Humanos e Pobreza	Direito à vida como dimensão inegociável da existência. Direitos Humanos como frutos da luta pelo direito universal à dignidade humana. Dimensões cumulativas e qualitativas dos Direitos Humanos: direitos de liberdade (civis e políticos), de igualdade (econômicos, sociais e culturais) e de solidariedade (direitos difusos). Reconhecimento da pobreza como violação aos Direitos Humanos.
<b>Unidade III</b> Políticas Sociais e Educação	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.
<b>Unidade IV</b> Gestão Escolar e Democratização do Ensino	Estado, planejamento e gestão educacional no Brasil. Democratização do ensino. A gestão escolar no sistema de ensino brasileiro e no estado do Espírito Santo.
<b>Unidade V</b> Gestão Democrática	Mecanismos de gestão democrática (órgãos colegiados, representação e processos decisórios). Qualidade social da educação escolar. A escolarização desigual, suas implicações.
<b>Unidade VI</b> O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais	Educação como direito social e escola como espaço protetivo de direitos. A democratização do ensino. O papel da escola no diálogo com a pobreza. Pensando a pobreza e a desigualdade social no interior da escola. Os impactos da condição social empobrecida nos processos de ensino.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, nos apropriamos dos conceitos de pobreza, buscamos conhecer os processos de democratização do ensino e dialogamos com atores escolares, uma vez que estes sujeitos nos possibilitam a compreensão da política pública praticada nas unidades de ensino.

A análise dos diálogos tecidos nos encontros foi organizada em dois blocos temáticos, a partir dos temas das palestras, como meio de sistematizar o debate desenvolvido na formação. Essa decisão de organização justifica-se pela possibilidade de interlocução/proximidade dos temas tratados durante os encontros do curso de extensão.

Com as temáticas previamente definidas, nos faltavam os nomes de profissionais a serem convidados para assumir a condução das palestras. Esse movimento nos levou a contactar, para sondagem de disponibilidade/interesse, parceiros de dentro e de fora da Ufes. Por meio de carta/convite, tivemos a honra de receber a confirmação dos professores Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira, Me. João José Barbosa Sana, Ma. Ana Maria Petronetto Serpa, Dr.<sup>a</sup> Marlene de Fátima Cararo, Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões e Dr. Itamar Mendes da Silva. Importante destacar que todos os palestrantes/convidados, oficializados por carta convite, confirmaram a participação de forma espontânea, reafirmando o compromisso com as instituições públicas.

Ainda com relação aos procedimentos necessários à realização do Curso/Formação, tivemos o cuidado de dialogar com a gestora escolar da instituição, no sentido de apresentação inicial, como também para cumprimento dos protocolos necessários que suscitaram abertura de processo junto à Seme de Vitória com apresentação de projeto no qual foram especificados: referencial teórico-metodológico, objetivos (contemplando o desenvolvimento da pesquisa e da formação), justificativa, cronograma, entre outros aspectos; apresentação da proposta ao Conselho de Escola da EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira” bem como aos componentes da referida escola em seus diferentes turnos.

Com o projeto protocolado e aprovado pela Seme, recebemos a autorização para a realização da pesquisa e do curso de extensão, confirmando a agenda que havíamos proposto. Assim, na primeira reunião com a escola, compartilhamos o Projeto de Curso/Formação contendo a proposição das temáticas selecionadas e as datas (inicialmente sugeridas) para os encontros (Quadro 9).

**Quadro 9** - Curso de Extensão: relação de datas e Convidados/Palestrantes

(continua)

<b>Datas</b>	<b>Temas</b>	<b>Convidados/Palestrantes</b>
11/10/2019	Educação, Pobreza e Desigualdade Social	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marlene de Fátima Cararo
08/11/2019	Direitos Humanos e Pobreza	Prof. Me. João José Barbosa Sana
06/12/2019	Políticas Sociais e Educação	Prof. <sup>a</sup> Ma. Ana Maria Petronetto Serpa
14/02/2020	Gestão Escolar e Democratização do Ensino	Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira
13/03/2020*	Gestão Democrática	Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

**Quadro 9** - Curso de Extensão: relação de datas e Convidados/Palestrantes

(conclusão)

<b>Datas</b>	<b>Temas</b>	<b>Convidados/Palestrantes</b>
17/04/2020*	O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Renata Duarte Simões

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

\* As datas desses encontros foram alteradas em função do contexto pandêmico, ocorrendo em 03/07 e 21/08, respectivamente.

A reunião ocorreu nos três turnos da escola Admardo e, ao apresentarmos o propósito do Curso/Formação, salientamos a importância da temática para toda a equipe escolar, de modo a fomentar o debate sobre as práticas educativas desenvolvidas, considerando os contextos de vida empobrecidos dos estudantes matriculados e o processo de democratização de ensino que a escola acumula.

Ficou acordado, entre direção escolar e equipe de profissionais, que o Curso/Formação seria realizado no horário das 18h às 22h, na própria unidade de ensino, com participação por adesão, às sextas-feiras, que já é dia constituído de formação na escola. Percebemos que essa modalidade de participação foi, em certa medida, prejudicial aos professores que atuavam nos turnos matutino e vespertino, ainda que tenha sido possível contar com a presença deles em alguns encontros.

Importante registrarmos o ocorrido no ano de 2020 (fundamentalmente a partir do mês de março), em função das intercorrências da pandemia do coronavírus.<sup>56</sup> Assim como em todas as atividades comerciais, industriais, artísticas, ocorreram mudanças de ordem operacional nas atividades educacionais, em nosso país (e no mundo). O isolamento social foi decretado em nível nacional, estadual e local, demandando o fechamento de escolas, repartições públicas/privadas, lojas e shoppings. Em algumas cidades, foi decretado *lockdown* (bloqueio total), se tornando a versão mais rígida do distanciamento social, com o objetivo de desacelerar a propagação do novo Coronavírus, quando as medidas de isolamento social e de quarentena não são suficientes e número de casos aumenta diariamente.

Nesse sentido, tornou-se inevitável o replanejamento de nossas ações, pensando no tempo/espaço para o término da formação proposta (e já iniciada), bem como no esforço coletivo em buscar nova metodologia de encontro, uma vez que não nos era possível o

<sup>56</sup> “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e, aproximadamente, 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, entre os quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório” (BRASIL, 2020).

agrupamento social. Assim, os dois últimos encontros foram realizados virtualmente, em plataforma digital.

No modelo acordado, tivemos redução da carga horária (o horário dos encontros das 18h às 22h foi ajustado para ocorrer das 17h às 19h), com os envolvidos em suas residências, por meio de *link* disponibilizado via plataforma do Google Meet. Sem dúvidas, essa mudança ocasionou perdas em relação ao tempo de encontro/diálogo, em relação às trocas afetivas e de olhares, e perdas na produção ou não de conflitos/divergências. Vimo-nos afetados pela rigidez no controle do tempo, pela impossibilidade de nos sentirmos em uma sala física, barulhenta, repleta de calor humano, viva; ao invés de uma sala virtual, fria e distante.

Importante destacar que não defendemos a educação em modelo virtual, contudo, registramos a necessidade de recorrer a esse formato para concluirmos o processo iniciado. O empenho dos palestrantes/convidados e cursistas foi imprescindível à nossa pesquisa, destacadamente, nesse momento pandêmico, tão difícil para todos.

No primeiro encontro com os profissionais, foi esclarecido que a proposta de formação tinha uma abordagem metodológica com base na pesquisa colaborativa, com o intuito de que os diálogos estabelecidos durante os encontros pudessem trazer contribuições tanto ao pesquisador quanto aos participantes e aos palestrantes, em uma construção coletiva e reflexiva, com participação ativa, consciente e deliberada dos envolvidos nos processos investigativos (IBIAPINA, 2008). Essa proposta colaborativa, com base nos estudos de Ibiapina (2008), destaca a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e sujeitos participantes, que se tornam co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos. Nossa intenção consistiu em possibilitar que os professores se vissem como sujeitos possuidores e produtores de conhecimentos, capazes de refletir e intervir nas próprias ações educativas.

Para disparar os diálogos com o grupo, a cada encontro, contávamos com um palestrante convidado. Os encontros foram pensados com o objetivo de debater as pluralidades sociais de vida, de pensar como a categoria pobreza atravessa o dia-a-dia dos professores, as práticas pedagógicas e as relações entre os sujeitos escolares. Assim, através do diálogo, buscamos “aprimorar os mecanismos de entrada do pesquisador no ambiente escolar, [...] [visando] à intersecção entre academia e escola no sentido de promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 949).

Matiazzi (2020, p. 160), recorrendo a Freire, destaca que diálogo

[...] é um convite para que os sujeitos se encontrem e possam propor mudanças do/no mundo. Para o autor, o diálogo é um mecanismo da comunicação e, portanto, não se sobrepõe aos sujeitos, ‘[...] o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza [...]’ (FREIRE, 2005, p. 193), o diálogo pressupõe a problematização – uma análise crítica da realidade vivida – em que os sujeitos envolvidos, no exercício dialógico, possam promover mudanças. Acrescento, ainda, que as mudanças ocorrem em diferentes sentidos: nos modos de pensar, de sentir, de agir, de ensinar, de exercer a docência, de se relacionar com o outro e com o mundo.

Além dos encontros presenciais, como mecanismo de comunicação e de fortalecimento do coletivo, também foi criado um endereço eletrônico de correspondência para o envio das atividades (registro obrigatório, de cada participante/cursista, das principais ideias trabalhadas a partir do tema, sempre relacionando-as com a prática vivenciada na escola junto aos estudantes), dos textos e/ou dos materiais formativos (pobreza-e-educacao@googlegroups.com), bem como um grupo pelo aplicativo WhatsApp em que priorizamos os informes, os avisos e a troca de experiências relacionadas não só à temática do encontro, como também ao tema do Curso/Formação – “Pobreza e Educação: um diálogo necessário”. Ressaltamos a importância desses recursos, pois foram imprescindíveis para colaborar com a organização dos encontros, auxiliar e orientar os profissionais, fomentar as discussões e manter o grupo engajado no decorrer de toda a formação.

Dessa maneira, a cada momento formativo, era encaminhada por e-mail uma proposta de produção de atividade relacionada à discussão do encontro, como apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 10** - Relação das atividades atribuídas aos Participantes/Cursistas

(continua)

Encontros	Atividades
1º Encontro	Registrar textualmente as impressões/vivências pessoais em referência ao tema “educação, pobreza e desigualdade social” dialogando com o público da escola em que atua.
2º Encontro	Em sua opinião, quais são as relações existentes entre pobreza e direitos humanos?
3º Encontro	Produzir um texto estabelecendo a relação indicada: Inclusão na esfera pública <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como as vozes dos excluídos – mulheres e outros grupos sociais – podem ser incluídas na esfera pública?</li> <li>➤ Como gerar processos de interação democrática, na forma de geração de direitos?</li> <li>➤ Grupos excluídos – social e moral. Agentes públicos que reforçam o preconceito, o estigma, tratamento com desdém; “profundidade destrutiva das subjetividades”; “situações lesantes”. Como alterar esta cultura?</li> <li>➤ Como desenvolver processos de autonomização das pessoas?</li> <li>➤ Como formar demandantes de direitos civis?</li> </ul>
4º Encontro	Pensando o contexto da Gestão Escolar, como qualificar os processos de democratização na EMEF EJA “Professor Admarco Serafim de Oliveira”?

**Quadro 10** - Relação das atividades atribuídas aos Participantes/Cursistas

(conclusão)

Encontros	Atividades
5º Encontro	Considerando a afirmação de Paulo Freire – “o Currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas” – e, portanto, as decisões curriculares implicam vidas, reflita e produza um pequeno texto com os seguintes elementos: a) o significado de agir sem neutralidade na elaboração do plano de ensino; b) a educação é ato político.
6º Encontro	O que foi possível repensar a partir dos debates/reflexões que fizemos sobre a pobreza e a desigualdade social?

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

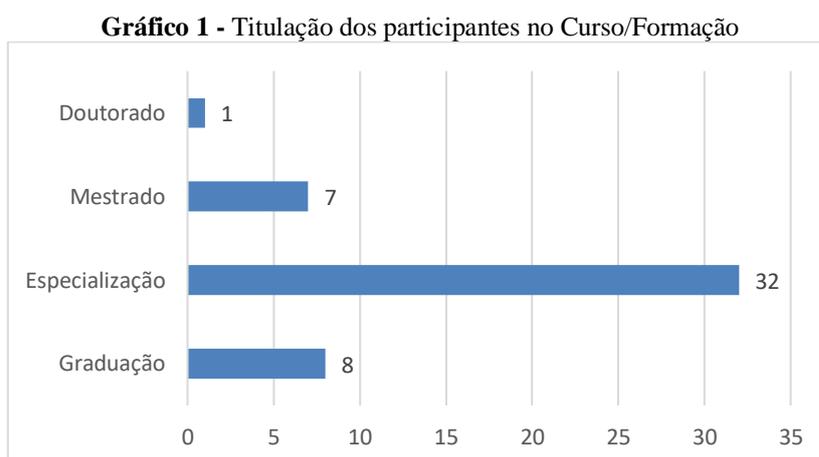
Destacamos que o material textual recebido, a partir de atividades/tarefas realizadas pelos participantes, foi de grande importância para o conjunto da pesquisa, no sentido de compreendermos o movimento dos professores em seus fazeres escolares, a partir de suas impressões quanto à categoria pobreza e no diálogo permanente com a democratização do ensino que a escola Admardo vem desenvolvendo na rede municipal de Vitória.

#### 4.1.1 A realização dos encontros

Para a realização do Curso/Formação, após os trâmites institucionais e de apresentações, procedemos com o movimento de inscrições e tivemos, inicialmente, um quantitativo de 48 profissionais inscritos, entre professores, pedagogos, coordenadores, bibliotecário, assistente administrativo, estagiários e diretora escolar. Para isso, utilizamos formulário impresso (que chamamos de Ficha de Inscrição), a partir do primeiro encontro que tivemos com a escola, e também via aplicativo disponível por meio eletrônico – “Formulários Google” (<https://forms.gle/E4SbGJmNhcU6LLuu7>). Desse total, tivemos uma frequência permanente de 10 participantes, basicamente do turno noturno da escola Admardo, e 1 participante externo à escola que contribuíram com as discussões de nossa pesquisa.

Para compreender os processos de constituição da docência e de atuação dos profissionais dessa escola, a ficha de inscrição mencionada, além dos itens sobre os dados pessoais, formação, titulação e tempo de atuação como profissional da educação, continha duas perguntas: a primeira, você considera importante discutir a temática da pobreza na escola?; e a segunda, você considera que a pobreza tem implicações nos processos de aprendizagem e permanência dos estudantes na escola? Essas perguntas foram elaboradas com a finalidade de direcionar os olhares dos profissionais ao público (e aos seus territórios) com que atuam e, ao

mesmo tempo, contribuir para ampliar o “nosso” olhar sobre as compreensões dos profissionais acerca da pobreza na EJA, nos possibilitando conhecer um pouco sobre os contextos formativos dos respondentes, assim como sobre as experiências e as expectativas com relação à abordagem da temática “pobreza”. Na ficha de inscrição, identificamos a titulação dos participantes que apresentamos a seguir (Gráfico 1):



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Das 48 fichas recebidas, destacamos que 8 pessoas declararam ter graduação concluída, 32 possuem graduação e pós-graduação lato sensu e 8 possuem graduação e pós-graduação stricto sensu, sendo 7 com mestrado e 1 com doutorado.

Quanto à formação inicial, os respondentes possuem formação em diferentes áreas: Pedagogia, Educação Física, Educação Artística, Licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas, História, Serviço Social, Letras-Português, Letras-Inglês, Letras-Espanhol e Licenciatura em Geografia. Também identificamos respondentes com segunda e terceira formação inicial (um profissional formado em Direito, Pedagogia e História; e outro em Letras-Português, Pedagogia e Biblioteconomia).

Também foi questionado o tempo de atuação como profissional da educação, resultando nas seguintes respostas: 1 a 5 anos (6 participantes), 6 a 10 anos (7 participantes), 11 a 15 anos (8 participantes), 16 a 20 anos (10 participantes), mais de 20 anos (13 participantes) e “não sou profissional da educação” (4 participantes). Com base nas respostas, é possível identificar que os profissionais da EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira” e participantes da pesquisa, em sua maioria, possuem uma vasta experiência de atuação na educação (Gráfico 2).

**Gráfico 2 - Tempo de atuação como Profissional da Educação**

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Quanto às perguntas contidas na ficha de inscrição, fazendo referência à primeira, os profissionais apontaram, sumariamente, que consideram importante discutir a temática da pobreza na escola, ainda que com compreensão da categoria pobreza um tanto quanto dispersa, indefinida. Assim responderam:

A temática, em tese, é uma realidade nacional e muito próxima, digo, presente na educação, na escola, com os estudantes, de maneira que se faz necessário, aos inseridos na educação, compreender a temática (pobreza na escola), para poderem ser capazes de lidar com o tema e as situações em torno de si e dos demais sujeitos (PROFESSORA 3, 2019).

A discussão é fundamental para que haja conscientização dos estudantes sobre sua real situação na sociedade. É a reflexão que leva a mudança de pensamento (PROFESSORA 11, 2019).

Porque levanta a discussão sobre a temática da pobreza, buscando desenvolver a conscientização política e social nas pessoas, revelando que as injustiças construídas na sociedade são obras da exploração do homem/mulher sobre o homem/mulher, que se deram ao longo da existência da humanidade. A escola deve ser espaço para aprofundar essa temática (PROFESSOR 21, 2019).

As respostas demonstram a preocupação dos cursistas em se apropriarem do diálogo sobre a pobreza, apontam cuidados acerca das condições dos estudantes, o papel da escola e das políticas sociais, como também o início de um debate quanto à função da escola no enfrentamento da pobreza e da desigualdade social.

Quando questionados se consideram que a pobreza tem implicações nos processos de aprendizagem e permanência dos estudantes na escola (segunda questão), os profissionais destacaram que sim, com uma única divergência, contudo sem discorrer sobre a resposta.

Quem aprende com fome? Quem aprende preocupado com o gás que acabou e não tem dinheiro para repor? Quando eles falam que não estão indo, pois estão ‘fazendo

um bico para levantar uma grana' reflete diretamente na aprendizagem, pois não há uma frequência constante e, daí, cai em outra situação, o desânimo pela labuta do dia e a sensação de que 'não aprende nada, pois perdi muita aula, mas o ano que vem eu volto', e no outro ano recomeça o ciclo. Acho que tem que se falar, também, dos sujeitos que permanecem na escola justamente para ter algo para comer, aquele aluno que fica até o final para ver se sobra pra levar para casa, aquele aluno que sai da escola e fica esperando o 'pessoal da igreja' dar lanche para pessoas em situação de rua para ele (aluno) entrar na fila para pegar o alimento, mesmo esse aluno não sendo morador de rua (PROFESSOR 12, 2019).

[...] muitos dos estudantes em condição de pobreza têm que dividir sua vida entre o mundo do trabalho e o processo de escolarização. Nessa condição, muitos chegam cansados e desmotivados para estudar. Por vezes, desistem (PROFESSORA 17, 2019).

A pobreza generalizada e institucionalizada influencia diretamente na capacidade de aprendizagem. A necessidade de ajudar a família na melhoria da renda e a desmotivação escolar podem estar relacionados à evasão (PROFESSORA 30, 2019).

A pobreza acaba sendo, por vezes, determinante para a permanência ou não do indivíduo na escola (PROFESSOR 32, 2019).

Considero que a pobreza nega direitos para os alunos, prejudicando o processo de aprendizagem (PROFESSORA 38, 2019).

Nota-se que os posicionamentos selecionados convergem na preocupação com os efeitos econômicos que a pobreza acarreta na vida escolar (e pessoal) dos estudantes, implicando em fome, ausência de material escolar e em dificuldade de deslocamento.

A partir desses registros, podemos entender, considerando o público da escola Admardo, o quanto os profissionais que responderam às questões apresentadas estão envolvidos com os contextos empobrecidos e com as realidades sociais que adentram essa escola, cotidianamente, ainda que o debate sobre a pobreza não se faça presente no currículo e nas formações de forma pontual.

Dentre os integrantes do Curso, uma professora da escola Admardo declarou ter participado do 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) do Ministério da Educação, em parceria com o Lagebes, localizado no CE/Ufes, no ano de 2015. Os demais presentes demonstraram estranhamento ao tema e, com isso, bastante interesse pelo que estava sendo proposto, o que nos possibilitou a compreensão do caminho acertado na escolha desta pesquisa, com o desafio de construção de um saber científico articulado com as experiências identificadas nos fazeres da escola Admardo.

Diante dos diferentes percursos que viabilizaram as reflexões do grupo, buscamos articular as temáticas dos encontros em momentos presenciais e textos, produzidos a partir das atividades propostas, com as falas dos professores palestrantes convidados e dos sujeitos desta

pesquisa. Assim, organizamos a análise da produção dos dados agrupando as temáticas dos encontros e das atividades em dois blocos temáticos. No primeiro bloco, contemplamos os temas pobreza, direitos humanos e política de enfrentamento; e, no segundo bloco, os temas democratização do ensino, gestão escolar e pobreza.

A escolha por blocos temáticos justifica-se pela proximidade entre algumas temáticas e pela possibilidade de interlocução durante os momentos do curso de extensão, destacando que a temática da pobreza e da EJA atravessam todos os encontros e os debates realizados. Dessa forma, buscamos impulsionar um processo formativo dinâmico e consoante com a nossa proposta de dissertação.

#### 4.2 POBREZA, DIREITOS HUMANOS E POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO

Em nosso primeiro bloco temático, intitulado “*pobreza, direitos humanos e política de enfrentamento*”, iniciamos a análise dos dados produzidos no coletivo da escola Admardo por meio dos diferentes registros coletados, dialogando com as palestras “Educação, Pobreza e Desigualdade Social” (Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene de Fátima Cararo), “Direitos Humanos e Pobreza” (Prof. Me. João José Barbosa Sana) e “Políticas Sociais e Educação” (Prof.<sup>a</sup> Ma. Ana Maria Petronetto Serpa), nas quais registramos a presença de 18, 22 e 19 participantes, respectivamente, reunidos no auditório da EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, na expectativa de compreendermos o conceito de pobreza, suas dimensões, sua relação com os direitos humanos e com as políticas de enfrentamento dessa condição, como também sua relação com a escola Admardo, enfim, buscamos inferir a condição de pobreza/extrema pobreza enquanto uma categoria de análise e resultante da desigualdade social.

Como momento de abertura, por característica interna da escola Admardo, uma mística<sup>57</sup> foi apresentada. Essa dinâmica constituiu-se de um vídeo produzido pela jornalista Eliza Capai, autora do curta-metragem *Severinas* (2015), filmado no município de Guaribas, sertão do Piauí, que pontua a transformação dos papéis de gênero a partir da emancipação financeira, resultante da política de recebimento do benefício do PBF (mulheres que recebem e que distribuem a renda familiar).

Para Rego e Pinzani (2015), o vídeo desnuda uma realidade que representa o duro cotidiano de milhões de brasileiras pela razão de expor que a pobreza extrema marca a vida das

---

<sup>57</sup> Mística (identidade de luta; fator de agregação e de motivação) é um recurso utilizado pelo MST para divulgar suas ideias, objetivos e princípios. “Algumas das performances, cenários, ritos, danças e músicas, colocam a mística no papel de uma manifestação estética realista, capaz de proporcionar ao trabalhador sem-terra uma compreensão mais ampla de si e do mundo que o circunda” (SOUZA, 2012, p. 5).

peessoas não somente do ponto de vista material, mas também em sua interioridade (afeta a autonomia moral e a visão de si mesmas). Ao mesmo tempo, interessante notar que também aponta para a diferença de mentalidade entre as gerações, pois mostra que os mais jovens estão se negando a viver na miséria como tiveram que viver os seus pais. Os jovens querem mais e consideram a educação como possibilidade de ruptura do círculo vicioso da pobreza:

[...] convém pontuar que a pobreza leva à falta de instrução, uma vez que as crianças são obrigadas a deixar a escola para trabalhar e ajudar a família, enquanto a falta de instrução perpetua a pobreza, pois, sem instrução e qualificação, não há como entrar no mundo do trabalho e sair dessa condição. A exclusão econômica resulta, por sua vez, em exclusão social e política, visto que os pobres passam a viver à margem da sociedade, com pouca capacidade de se organizarem para fazer com que suas vozes sejam ouvidas (REGO; PINZANI, 2015, p. 7).

A questão de gênero denunciada no vídeo dispara o diálogo no grupo que pontua o papel da escola Admardo e seus fazeres pedagógicos no exercício da mediação desse debate junto aos estudantes. A inserção (ou não) da mulher na sociedade, a importância da escola para ela prosseguir nos estudos (e romper com o ciclo geracional da pobreza) e a condição da mulher na tarefa de gerenciar a renda familiar são os temas de destaque que fomentam as reflexões no grupo. Entre as diversas abordagens que foram tratadas a partir das percepções dos cursistas, uma fala nos chamou a atenção, remetendo à perspectiva liberal, com base na axiologia da pobreza apontada por Duarte (2012):

Dá até pra questionar. Pode ser uma coisa positiva a pobreza para essa menina? Uma forma dela tá vendo isso de maneira com que ela lute, que ela tenha esperança, que ela tenha objetivos, que ela tenha força de vontade, que ela tenha persistência, que ela tenha garra? Que ela se veja em condições de ser uma cidadã de direitos, de deveres, inserida numa sociedade onde ela possa ter um futuro mais justo e diferente do injusto em que ela vive? Pode ser... talvez (PROFESSORA 3, 2019).

Segundo Duarte (2012, p. 40), a perspectiva liberal entende a pobreza como “um problema pessoal ao qual o Estado aporta algumas possibilidades assistencialistas, mas na interpretação de que essa situação é um problema pessoal”, ou seja, o ser/estar pobre significa ausência de empreendimento e de esforço pessoal. Na análise da participante, a condição de pobreza vivenciada pela menina pode fazê-la determinada para se apegar aos estudos, compreendendo que com esforço, dedicação e persistência sairá da condição em que nasceu e, portanto, vencerá na vida.

A fala da participante, trazendo o aspecto meritocrático da pobreza e a educação como a salvadora dos males, carece de compreensão, pois

[...] ainda que o senso comum, influenciado por organismos internacionais, identifique a educação como redenção no mundo marcado pela violência, manifestada pela dificuldade no acesso aos direitos sociais, a realidade brasileira é exemplo da falsa argumentação de que o acesso à educação promove a melhoria das condições de vida, pois tal afirmativa exige análise qualificada dos problemas advindos do sistema educacional que contribuem para o impedimento da melhoria das condições de vida dos pobres (TELES; STEIN, 2013, p. 201).

De fato, não é uma relação direta, apesar de encontrarmos estudos remetendo “a pobreza à baixa escolaridade da população, associada a variáveis como sexo, cor/etnia e região de residência, entre outras, apostando na educação como principal meio de mobilidade social” (TELES; STEIN, 2013, p. 201). Lamentavelmente, esse pensamento ainda domina o imaginário social, razão pela qual encontramos várias famílias lutando pela inserção (e manutenção) de seus filhos nas escolas, na convicta ideia de relação entre estudo-inserção no mercado de trabalho, pois só assim terão um futuro melhor. Nessa perspectiva meritocrática, quem luta consegue, com esforço todos conseguem, quando, na realidade, sabemos que o esforço pessoal não basta. A cursista parece concordar que o esforço da jovem nordestina irá levá-la a uma vida longe da pobreza.

No debate sobre contextos de desigualdade social, como o caso em questão, importante registrar a posição da palestrante/convidada, professora Marlene de Fátima Cararo, diante do fato de a educação ser compreendida como possibilidade de ascensão social: “É um grande equívoco esse entendimento, que tem por base o senso comum e estabelece relação direta de posição econômica e social dos sujeitos ao longo da vida com a educação, visto ser imprescindível considerarmos outros fatores sociais, diretamente implicados nessa relação”.

Para Soares (2013, p. 89-90), a existência de um sistema de educação escolar público e gratuito não garante igualdade de oportunidades, muito menos os meios para o enfrentamento da pobreza,

[...] já que o sistema educacional se centra, em parte, na formalização de um espaço de institucionalização de poder e solicita da população pobre o suprimento uniforme das exigências da instituição escolar (testes obrigatórios, frequência escolar, material escolar), sob o ideário de que o esforço individual gera recompensas e ascensão social. A escola pode reforçar a meritocracia, já que o ambiente escolar pode reproduzir discursos e fortalecer a crença de que o sujeito é o próprio responsável pela sua trajetória, seja de mobilidade social, seja de estagnação na situação de pobreza.

Esse pensamento indica que promover a empregabilidade dos mais pobres, por meio da educação, segundo Soares (2013), seria uma das formas possíveis de enfrentamento da pobreza, uma vez que, quanto mais habilidades adquiridas, mais competitivos se tornam, possibilitando

a inserção e a manutenção no mercado de trabalho. É nessa lógica do capital que a educação está apresentada enquanto alternativa de desenvolvimento ao país.

Na contramão dessa compreensão meritocrática da pobreza, através da atividade escrita que compõe o Curso/Formação, um cursista traz o registro de uma de suas aulas, após ter trabalhado com o curta-metragem chamado “Vida Maria” (2006), produzido por Márcio Ramos:

Ao final da exibição do filme, os alunos e alunas foram estimulados a dialogar sobre o entendimento do filme e relacioná-lo ao seu próprio cotidiano. Surpreendentemente, revelou-se a ausência de percepção do enredo como ciclo que se repete e que deveria ser interrompido para que a menina pudesse exercer seu direito de estudar. Em alguns momentos, houve menção à situação de pobreza da família sertaneja do sertão nordestino, demonstrando um verdadeiro lamento pelo sofrimento alheio, diante da pobreza, da solidão, da desnutrição e da ausência da água. No entanto, a situação da menina em ter o seu direito de estudo negado não chamou a atenção dos alunos e das alunas, em sua maioria. Houve comentários variados sobre as condições de precariedade daquele grupo familiar, mas sem haver uma identificação do fator de subalternidade da condição das personagens mulheres, resguardadas as diferenças geográficas e culturais. Quando questionados sobre essa negação como uma violação de direitos e questionados sobre as possíveis formas de enfrentamento da problemática, alguns alunos silenciaram suas vozes, outros atribuíram à menina a responsabilidade individual de uma tomada de decisão, como na expressão ‘ter força de vontade e estudar para alcançar seus objetivos’. Revelou-se, nessa fala, a tese perversa da meritocracia como estratégia redentora de superação das mazelas que acometem os grupos sociais discriminados (PROFESSOR 8, 2019).

O entendimento desse professor/cursista sobre a construção histórico-social da pobreza é fundamental para proporcionar aos alunos a reflexão para a mudança, indo ao encontro do pensamento de que a educação não resolve o problema da pobreza, mas decerto contribui para o seu enfrentamento.

Analisando contextos e sujeitos empobrecidos, Cararo recorre a Yazebk (2010, p. 153) para destacar que abordar o que são constituídos como pobres “é penetrar num universo marcado pela subalternidade, pela revolta silenciosa, pela humilhação e alienação e sobretudo, pela resiliência aliada às estratégias para melhor sobreviver, apesar de tudo”. E, a partir de Leite (2002), pontua que, no Brasil, a pobreza não pode ser explicada pela falta de recursos e sim pela maneira desigual de distribuição da riqueza gerada socialmente, ampliando a concentração de renda e a desigualdade social. Para a palestrante, pobreza é um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, que não pode ser considerado como mera insuficiência de renda, pois é também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, assim como o não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política (CARARO, 2019).

Encontramos esse entendimento histórico, social, multidimensional e multifacetado a respeito da pobreza – e suas implicações – no relato de alguns cursistas, demonstrando a acumulação no debate desenvolvido:

Concordamos que os pobres representam a herança histórica da estruturação econômica, política e social da sociedade brasileira... uma sociedade, no nosso entendimento, marcada pela pobreza e concentração de renda. Dessa forma, nossos estudantes são frutos dessa sociedade desigual onde muitos têm pouco e poucos têm muito. Essa desigualdade não se restringe apenas ao acesso a uma fonte de renda, mas à dificuldade em acessar os serviços públicos de saúde e educação, por exemplo (PROFESSOR 6, 2019).

A pobreza é algo estrutural no Brasil e, como tal, seus reflexos ganham proporções exponenciais na escola (PROFESSORA 23, 2019).

Os nossos estudantes, em sua história de vida, trazem as marcas da impossibilidade de frequentar a escola desde muito cedo, para trabalhar e ajudar no sustento da família. E isto é apenas parte da história (PROFESSORA 28, 2019).

De acordo com Yazbek (2010, p. 153), “os pobres representam a herança histórica da estruturação econômica, política e social da sociedade brasileira”. Trabalhar com esses sujeitos empobrecidos demanda construir mediações teóricas, técnicas e políticas, o que “é um desafio porque supõe um movimento de passagem de nossas concepções ontológicas, de nossos fundamentos teórico-metodológicos para esse tempo miúdo, para situações concretas” (p. 154), ou seja, requisita implementar políticas e programas envolvendo as populações pobres, através da estruturação de um serviço, da organização de um CRAS, de um trabalho socioeducativo, entre outros.

Identificamos a importância dessas mediações também no contexto escolar, no enfrentamento de questões que se colocam no tempo miúdo constituído pelos fazeres docentes, o que pode ser observado nas reflexões de um participante da formação, ao expor a sua análise a partir do vídeo “Severinas”:

Eu queria embarcar na segunda pergunta para voltar na contraposição do que eu e os companheiros estamos apresentando. Você fala assim: mas tem a ver com a nossa prática? Eu fiquei pensando se eu fosse professor dessas mulheres aqui na Admardo ou a Admardo estivesse lá naquele contexto. Eu percebi duas possibilidades/caminhos de ações pedagógicas. Uma é essa de uma teoria crítica superficial, que vai dizer da ausência de consciência, da ausência de políticas, da ausência de empoderamento – falta isso, falta aquilo, para que você seja algo. Um caminho que eu acho experimentado, mas que não me provoca mais, na minha avaliação, há algum tempo em diálogo com as camadas populares. Eu prefiro um outro caminho, que é aquele do sentido de ser mulher. Sim, quando você fala ‘mulher é mulher’, vamos lá: Como você nasceu? Como foi a sua vida? O que você deu conta de fazer, nessa condição de existência? Como é que você suportou esse marido? Como é que você suportou essa quantidade de filhos sem escola, sem unidade de saúde? Você percebe o tamanho de mulher que você é? Percebe que você não é ausência de, mas é a potência de todas as coisas? Que frente a toda essa precariedade, a todas essas condições objetivas, tu tá viva? [...] Então, assim, são algumas escolhas que a gente precisa fazer. **Uma é**

**reconhecer como as pessoas conseguiram (re)existir até aquele momento, outra é identificar as suas inexistências.** Eu prefiro a primeira opção e dizer: ‘oh, tu é mulher pra caraca!’ [...] (PROFESSOR 4, 2019, grifo nosso).

Baseando-nos nos apontamentos do cursista, concordamos que, para não sermos insensíveis a dor do outro, são imprescindíveis o respeito, a igualdade e o convívio humano com justiça, pois “[...] se uma sociedade não garante que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de acesso ao bem-estar, à cultura e à educação em sentido amplo, tal sociedade apresenta déficits enormes de democratização de sua estrutura social e política” (REGO; PINZANI, 2015, p. 9). Nesse sentido, o cursista que opta pelo reconhecimento da força da condição da mulher, do sujeito humano/estudante, identifica as condições de sua realidade e propõe trazer ao debate o posicionamento político-social que a escola deve promover/assumir/problematizar.

Aprofundando a reflexão sobre a categoria pobreza, fundamentada em Sen (2008), Cararo faz uma exposição do conceito de *capacidade*, ressaltando que se trata de um enfoque sobre a pobreza que é debatido, adotado e criticado por grande parte dos cientistas sociais, por formuladores de políticas públicas e por organismos internacionais na atualidade.

Amartya Sen reinterpreta o pensamento de Adam Smith, e propõe uma revisão dos conceitos keynesianos da economia do bem-estar social e dos pressupostos da teoria da justiça de John Rawls, promovendo uma verdadeira reestruturação do pensamento liberal. A partir das formulações de Sen, a pobreza designa a carência ou privação de capacidades para operar no meio social, carência de oportunidades para alcançar níveis minimamente aceitáveis de realizações, e isso pode independer da renda individual (CARARO, 2015, p. 142-143).

Para Amartya Sen (2008, *apud* CARARO, 2019, s.p.), “as características da desigualdade em espaços diferentes (tais como renda, riqueza, felicidade etc.) tendem a não convergir devido à heterogeneidade das pessoas”. Para além da preocupação com a mensuração da pobreza, o autor considera que “oportunidades iguais podem resultar em rendas bastante desiguais. Rendas iguais podem associar-se a diferenças significativas na riqueza [...]. Uma igual satisfação de necessidades pode estar associada a diferentes liberdades de escolha” (SEN, 2008, *apud* CARARO, 2019, s.p.).

A partir do conceito de exclusão social desenvolvido por Martins (2008), que relaciona a exclusão social à pobreza, mas não reduz essa última à sua dimensão material, a palestrante/convidada retrata que, para esse estudioso, a exclusão é um sintoma grave da sociedade contemporânea que transforma pessoas humanas em seres descartáveis, banalizáveis, reduzidos à condição de invisibilidade. De acordo com Martins (2008), a ascensão social dos pobres, através do trabalho, na década de 1950, passou a ter como enfoque o consumo

ostensivo, configurando um meio de afirmação social das pessoas em condição de pobreza, assim como uma forma de definição de identidade.

Com a compreensão de pobreza enquanto fenômeno complexo e multifacetado, Cararo expõe os dados apresentados pela OXFAM Brasil,<sup>58</sup> no ano de 2019, a respeito da pobreza e da concentração de renda, em contexto mundial. De acordo com o relatório, as 26 pessoas mais ricas do mundo detêm a mesma riqueza que os 3,8 bilhões mais pobres, que correspondem a 50% da humanidade. Essa riqueza está ainda mais concentrada, pois, em 2017, os mais ricos somavam 43 pessoas. A fortuna dos bilionários aumentou 12% em 2018, o equivalente a US\$ 2,5 bilhões por dia. A metade mais pobre do planeta, por outro lado, teve seu patrimônio diminuído em 11% no mesmo período. Desde a crise econômica de 2007, o número de bilionários dobrou no mundo, passando de 1.125, em 2008, para 2.208, em 2018 (OXFAM, 2019, *apud* CARARO, 2019).

Ainda com base no relatório da Oxfam Brasil 2019, como forma de redistribuição de riquezas, se propõe uma taxa de 0,5% sobre a renda de bilionários que fazem parte do 1% mais rico do mundo – recursos suficientes para incluir 262 milhões de crianças que estão fora da escola atualmente e garantir serviços de saúde que salvariam a vida de mais de 3 milhões de pessoas (OXFAM, 2019). Segundo Cararo (2019), a retomada do crescimento econômico, nos últimos dez anos, favoreceu o topo da pirâmide, não foi redistributiva, pelo contrário, foi concentradora. Trata-se de um sistema tributário concentrador, pois reduz as alíquotas máximas para quem é muito rico. De acordo com o relatório, isso ocorreu em todo o mundo.

Coforme o relatório da Oxfam Brasil (2019), os 10% mais pobres da sociedade pagam mais impostos proporcionalmente do que os 10% mais ricos e que, diferentemente dos países desenvolvidos, o Brasil apoia muito a sua carga tributária nos impostos indiretos, pesando mais no bolso da classe média e dos mais pobres – a cada R\$ 1,00 que é arrecadado, R\$ 0,22 são impostos sobre a renda e o patrimônio. Na média dos países, essa parcela equivale a R\$ 0,40 para cada R\$ 1,00 pago em tributos. Para Cararo (2019), o eixo do debate público nos dias

---

<sup>58</sup> A Oxfam Brasil é uma organização da sociedade civil brasileira criada em 2014 para a construção de um Brasil mais justo, sustentável e solidário, eliminando as causas da pobreza, as injustiças sociais e as desigualdades. Atua em três áreas temáticas: setor privado, desigualdades e direitos humanos; cidades: juventudes, gênero e raça; e justiça econômica. Entre as estratégias de atuação estão o trabalho em parceria e aliança com outras organizações e setores da sociedade, o engajamento público, a realização de campanhas e a incidência com setores público e privado. A Oxfam Brasil faz parte de uma rede global que tem 20 membros que atuam em cerca de 90 países no total, por meio de campanhas, programas e ajuda humanitária. É uma organização sem fins lucrativos e independente, com escritório em São Paulo. Para a entidade, desafiar as desigualdades é dar espaço, voz e poder às pessoas para que possam exercer seus direitos plenamente (Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/>>. Acesso em: 9 fev. 2021).

atuais deve ser a deliberação sobre limites do poder econômico de grandes empresas sobre o sistema político.

Quanto à pobreza como decorrência da extrema desigualdade estrutural e da profunda concentração de renda, a palestrante acrescenta que, no Brasil, no ano de 2016, 1% da população ganhava 36 vezes a renda média da metade mais pobre (IBGE, 2016, *apud* CARARO, 2019). Recorrendo aos dados do CADÚnico do Ministério da Cidadania, em junho/2019, Cararo (2019) afirma que a pobreza extrema no Brasil aumentou e já atinge 13,2 milhões de pessoas. Pelo IBGE, entre 2016 e 2017, o número dos extremamente pobres (menos de R\$ 140 mensais) saltou de 6,6% para 7,4% dos brasileiros. Nos últimos sete anos, mais de 500 mil pessoas entraram em situação de miséria.

Estimulando a reflexão sobre o enfrentamento da condição social de pobreza, a palestrante afirma que temos um desafio peculiar e gigantesco, pois constituímos uma nação que ocupa uma grande área geográfica, com dimensões continentais, com profundas desigualdades cristalizadas, imensa população em idade escolar, aproximadamente 47,3 milhões de matrículas na educação básica (INEP, 2020) e com distribuição territorial desigual dessa população. Ressalta a existência da pobreza e afirma que os sujeitos que vivenciam essa condição social, sobretudo a partir do século XX, chegaram às escolas.

Partindo da premissa de que a pobreza se constitui como negação de muitos direitos, dentre eles o direito à vida e à dignidade, o diálogo entre educação e os direitos humanos está presente na discussão a partir da palestra conduzida pelo professor/convidado João José Barbosa Sana. As perdas, o sofrimento, o não acesso ao conhecimento, assim como a negação de muitos outros direitos pela condição de pobreza, resultam, na análise dos profissionais envolvidos na formação, na ampliação de dificuldades no processo escolar:

A questão da pobreza influencia diretamente na relação com o aprendizado, bem como na conscientização do papel de cidadão [...] (PROFESSORA 15, 2019).

Discutir a pobreza é discutir um dos atravessamentos dos nossos estudantes em sala de aula. É trazer reflexões sobre como esta condicionante traz implicações sobre os modos de ser e estar dos indivíduos na escola (PROFESSORA 17, 2019).

Acredito que a pobreza impacta diretamente na evasão escolar, no processo de aprendizagem, nas práticas excludentes existentes no ambiente escolar (PROFESSORA 18, 2019).

Pois a pobreza leva à exclusão social, com isso afastando as pessoas dos processos de aprendizagem, já que muitos são obrigados a abandonar a escola no tempo certo de escolarização, para entrarem no mercado de trabalho (PROFESSOR 21, 2019).

Essas narrativas evidenciam a relação direta que a violação dos direitos tem com a pobreza, uma realidade escolar, vivenciada pelos estudantes empobrecidos, que desnuda a falta de dignidade humana provocada pelas injustiças que prevalecem em nossa sociedade.

Para Mendonça (2015, p. 28), é preciso reconhecer 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”. Nesse sentido, o autor afirma que o esforço de entender os direitos humanos como conquistas (em nível de organização social e política) e o direito de todos a uma vida digna é inegociável. De acordo com a Declaração e Programa de Ação da Conferência de Viena, de 1993,

[...] a pobreza extrema e a exclusão social constituem uma violação da dignidade humana e que são necessárias medidas urgentes para alcançar um melhor conhecimento sobre a pobreza extrema e as suas causas, incluindo aquelas relacionadas com o problema do desenvolvimento, com vista a promover os Direitos Humanos dos mais pobres, a pôr um fim à pobreza extrema e à exclusão social e a promover o gozo dos frutos do progresso social. É essencial que os Estados estimulem a participação das pessoas mais pobres no processo decisório da comunidade em que vivem, bem como a promoção de Direitos Humanos e os esforços para combater a pobreza extrema (DECLARAÇÃO..., 1993, p. 7).

A partir da realidade vivenciada nas escolas e na sociedade, ainda é possível perceber a visão sobre a pobreza como um fenômeno natural, ou seja, compreende-se a pobreza não como violação dos direitos humanos, mas como falta de esforço pessoal e, obviamente, a culpa da condição de pobreza passa a ser dos próprios sujeitos pobres. Ao contrário disso, é urgente compreendermos que a pobreza é de fato uma violação dos direitos humanos, “porque essa condição limita a fruição das liberdades individuais e coletivas dos pobres, em razão da privação dos bens que lhes permitiriam viver dignamente” (MENDONÇA, 2015, p. 28-29). O modo injusto de organização econômica produz a pobreza e pensar os sujeitos como geradores da própria pobreza é um terrível engano.

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. Com isso, é necessário rebater a percepção preconceituosa que identifica a pobreza como fatalidade ou consequência de atitudes individuais (MENDONÇA, 2015, p. 29).

Silva, Silva, Valpassos e Oliveira (2019), fazendo menção à obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, nos propõem um processo de luta pela devolução da humanidade roubada aos pobres (oprimidos), pois

[...] ao se colocar do lado dos ‘condenados da terra’, aqueles que tiveram a ‘humanidade roubada’ pela opressão a que foram historicamente submetidos, vai advogar uma ‘ética universal do ser humano’ que passa pelo respeito à vida, à dignidade e ao acesso aos bens materiais e espirituais que possibilitam sermos cada vez mais humanos superando as condições de existência opressoras (SILVA; SILVA; VALPASSOS; OLIVEIRA, 2019, p. 84).

Na palestra que profere, o professor João José pontua que educação em direitos humanos significa um “processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando conhecimentos, valores, atitudes, práticas sociais, consciência cidadã [...], visando à proteção e à defesa dos direitos humanos e à reparação de violações” (SANA, 2019). Com esse entendimento e dialogando com a “ética universal do ser humano”, podemos inferir que a pobreza, e o que advém dela, representa violação de direitos que precisa ser pautada no ambiente escolar, sob o peso de serem responsabilizados os profissionais que nele atuam, acusados de negligenciar o compromisso de formação do estudante, sobretudo o marginalizado, o empobrecido de oportunidades, de acesso e de dignidade que busca, por meio da educação, a humanidade que lhe fora roubada.

Na narrativa de uma participante, temos uma realidade que precisa ser superada:

Demarco, aqui, minhas perspectivas ao buscar compreender a realidade dessa juventude predominantemente negra, periférica, que vê na unidade de ensino um espaço de socialização, de expectativas, e como não registrar, de sonho, mas que é sabotada pelo cotidiano opressor e racista (PROFESSORA 5, 2019).

Nessa direção, a função humanizadora da escola evidencia estar comprometida pelas más condições de seu funcionamento e o resultado é um processo de escolarização interrompido ou fragilizado. Se em um passado recente, na história da educação brasileira, o problema estava centrado no acesso à escola, hoje, parece ter ganhado forças no debate sobre a permanência e a qualidade do ensino, direitos estabelecidos a partir da Constituição Federal de 1988, que não estão sendo assegurados para ampla parcela de estudantes empobrecidos.

Embora os problemas estruturais na educação – como a baixa qualidade do ensino, a repetência e a evasão escolar – permaneçam irresolutos, as lutas sociais e as reivindicações em prol de direitos impulsionam a expansão do número de matrículas. Para as classes desprivilegiadas, sobretudo o público da EJA, as escolas não foram abertas como presentes, mas sim como resultado dessas lutas. O acesso da população empobrecida à educação básica se deu pela pressão popular e, mais recentemente, pelos programas sociais com condicionalidade educacional.

O diálogo entre palestrante e cursistas sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) se efetiva a partir da obra intitulada “ABC dos Direitos Humanos”, escrita

por João Batista Herkenhoff, publicada pela Prefeitura Municipal de Vitória, por meio da Secretaria Municipal de Cidadania, Direitos Humanos e Trabalho, no ano de 2018. Destacando a importância da conquista dos direitos humanos para a sociedade, nessa obra, encontramos os seguintes direitos sintetizados pelo palestrante:

1. Todos nós nascemos livres e iguais; 2. Não discriminar; 3. Direito à vida; 4. Nenhuma escravidão; 5. Nenhuma tortura; 6. Direito de reconhecimento como pessoa; 7. Somos todos iguais perante a lei; 8. Direito ao socorro dos tribunais; 9. Nenhuma detenção injusta; 10. Direito a julgamento; 11. Somos sempre inocentes até que se prove o contrário; 12. O direito à privacidade; 13. Liberdade de locomoção e residência; 14. O direito ao asilo em caso de perseguição; 15. Direito a uma nacionalidade; 16. Casamento livre e consentido e família; 17. O direito de propriedade; 18. Liberdade de pensamento e consciência; 19. Liberdade de expressão; 20. Liberdade de reunião e associação pacíficas; 21. Direito à democracia e acesso ao serviço público; 22. Segurança social e a realização dos seus direitos econômicos, sociais e culturais; 23. Direito dos trabalhadores; 24. Direito ao repouso e lazer; 25. Padrão de vida para si e a família; 26. O direito à educação; 27. Direitos de participar da vida cultural; 28. Um mundo justo e livre; 29. Responsabilidades com a comunidade; 30. Ninguém pode impedir o exercício dos direitos e liberdades previstos na DUDH (SANA, 2019, s.p.).

A DUDH de 1948, marco histórico da civilização, mundialmente reconhecida como um conjunto de direitos que deve ser garantido a todos, indiscriminadamente, representa uma forte conquista social frente às mazelas e às dificuldades vivenciadas ao longo de nossa história. Entretanto, a realidade diverge desse compromisso, pois convivemos com a violação de direitos diariamente. O modo de produção capitalista impõe a força de um sistema que potencializa a desigualdade entre as classes sociais e a pobreza se torna o reflexo desse contexto.

[...] não se pode ignorar que uma parcela expressiva da população mundial ainda enfrenta inúmeras situações de graves violações e privações de direitos inerentes à dignidade humana. Todos os direitos humanos são importantes para os pobres porque a miséria e a exclusão estão ligadas à discriminação, a um acesso desigual aos recursos e às oportunidades e a estigmas social e cultural. O fato dos direitos serem negados aos pobres, faz com que seja mais difícil participar do mercado de trabalho e ter acesso a serviços básicos e recursos [...]. Nesse sentido, as violações de direitos humanos e os complexos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, atrelados ao fenômeno da pobreza, estão, incontestavelmente, interligados. A construção de um mundo justo, solidário e livre tem sido desafiada, ao longo do tempo, pela persistência da pobreza. No caso do Brasil, a existência de milhares de pessoas privadas da dignidade humana, vivendo sob as mais precárias condições de vida, denuncia a ruptura do pacto social e evidencia o fracasso da sociedade na universalização dos direitos humanos. Registrada por diferentes discursos políticos e abordada por distintas iniciativas governamentais e no âmbito da sociedade civil, a persistência da pobreza inquieta e, como um enigma, revela a inexistência de uma opinião pública forte e crítica, capaz de colocar sua superação como imperativo ético para a instauração de um projeto nacional, apoiado nos valores da justiça e da igualdade (PROFESSORA 10, 2019).

O texto da cursista traduz o debate sobre as consequências da violação dos direitos humanos com a ruptura do pacto social que gera o fracasso da sociedade. Em contrapartida,

Mendonça (2015) argumenta que a universalização dos direitos humanos é a chave para uma mudança conceitual e ética, para a implantação de um novo projeto nacional, com justiça e igualdade para todos. Assim,

[...] 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. Com isso, é necessário rebater a percepção preconceituosa que identifica a pobreza como fatalidade ou consequência de atitudes individuais (MENDONÇA, 2015, p. 29).

É preciso haver o esforço coletivo, entre instituições e indivíduos, em promover o respeito aos direitos humanos e compreender que a pobreza é gerada por violação de direitos para que o enfrentamento e a superação da pobreza e a luta pela conquista de uma sociedade mais justa possa efetivamente ocorrer.

Dialogando com Mendonça (2015), o professor Sana destaca as características dos direitos humanos:

- **Inviolabilidade:** nenhuma lei infraconstitucional nem nenhuma autoridade pode desrespeitar os direitos fundamentais de outrem, sob pena de responsabilização civil, administrativa e criminal. As dimensões dos direitos humanos não se excluem, de modo que os direitos civis e políticos não deixam de existir quando se alcançam direitos econômicos, sociais e culturais. Os direitos se inter-relacionam, potencializando-se mutuamente;
- **Imprescritibilidade:** os direitos humanos fundamentais não se perdem pelo decurso de prazo;
- **Irrenunciabilidade:** os direitos humanos fundamentais não são renunciáveis;
- **Inalienabilidade:** não se transferem de uma para outra pessoa os direitos fundamentais, seja gratuitamente, seja mediante pagamento;
- **Universalidade:** os direitos fundamentais aplicam-se a todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, sexo, raça, credo ou convicção político-filosófica;
- **Efetividade:** o Poder Público deve atuar de modo a garantir a efetivação dos direitos e garantias fundamentais, usando inclusive mecanismos coercitivos quando necessário, porque esses direitos não se satisfazem com o simples reconhecimento abstrato;
- **Interdependência:** as várias previsões constitucionais e infraconstitucionais não podem se chocar com os direitos fundamentais, antes, devem se relacionar de modo a atingirem suas finalidades;
- **Complementaridade:** os direitos humanos fundamentais não devem ser interpretados isoladamente, mas sim de forma conjunta, com a finalidade da sua plena realização (SANA, 2019, s.p.).

Por essas características, deduzimos que os direitos humanos atuam de forma atemporal em defesa de uma sociedade justa, solidária, equitativa e sem pobreza/extrema pobreza, afinal, tratam-se de frutos de uma construção histórica, relacionados entre si, e não são negociáveis, renunciáveis, transferíveis ou prescritíveis. Sana (2019) chama a atenção, nesse processo formativo, para a relevância da Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de formar

agentes na construção de uma cultura de direitos humanos, promovendo uma educação igualitária, não discriminatória, democrática, com ações afirmativas em favor do sujeito empobrecido, excluído de diferentes processos humanitários por violação de seus direitos.

Nessa perspectiva de formação humana, apresentamos a reflexão de um cursista que se vê corresponsável na tarefa de proporcionar ao estudante o exercício de sua consciência crítica:

No Brasil existe uma força que não quer que o pobre ascenda socialmente, que se inclua na sociedade. É preciso construir um novo homem e uma nova mulher, com uma visão de solidariedade, que busque sempre a justiça social, que busque uma sociedade pautada no respeito ao próximo. Temos que trabalhar no interior da escola e fora dela, com a perspectiva do avanço e da inclusão social. O nosso papel na escola é levar justiça para todos e todas. É buscar esse diálogo permanente com o nosso estudante, tirando esse aluno, aluna das amarras da ignorância, levando a ele e a ela uma visão de democracia plena, liberdade e direitos iguais para todos (PROFESSOR 21, 2019).

O papel das escolas deve ser de promoção e de defesa dos direitos humanos, no enfrentamento do preconceito, na compreensão do respeito às diferenças, na defesa da educação como via de acesso à dignidade humana, perspectivas que encontramos no texto de uma cursista:

[...] a defesa da formação dos estudantes como sujeitos de direito, para que tenham condições de se perceberem neste processo como pessoas que tentarão mudar a sua própria realidade é fundamental, pois assim a naturalização da pobreza como um fenômeno passa a ser vista de outra forma, tirando-os do conformismo esperado pelo governo de que a vida é assim, ou pior, que Deus nos permitirá passar por estas provações, seja combatida e que haja compreensão de que a pobreza é uma violação dos direitos humanos, que limita e priva o homem de viver bem e com dignidade (PROFESSORA 11, 2019).

Avançando em nossas análises, destacamos a compreensão de educação “[...] como um direito social, fruto de lutas históricas”, ainda que o seu avanço, no contexto brasileiro, se restrinja à ampliação do acesso e que seja identificado um expressivo número de crianças, jovens, adultos e idosos fora da escola, por terem vivenciado um processo de escolarização interrompido pelo abandono/evasão, quadro que vem se agravando com “as crescentes desconstruções pela lógica do capital” (YANNOULAS, 2013, p. 18). Assim, cabe pontuar que concordamos com a argumentação de que a educação, sozinha, não irá romper com o ciclo intergeracional da pobreza, tão pouco proporcionará a justiça social pleiteada.

A fim de evitar a evasão escolar, é preciso criar uma rede de oportunidades que garanta o acesso aos diferentes bens públicos, com políticas articuladas e intersetoriais entre saúde, educação, assistência, cultura, segurança, saneamento, habitação, transporte, lazer, entre outras. As contribuições do PBF, na ampliação dos direitos, possibilitam melhorias nas condições de

vida de sujeitos empobrecidos e este programa representa o salto qualitativo para milhares de famílias beneficiárias, pois promove o acesso à escola – um ganho que precisa ser demarcado, uma vez que o programa atua auxiliando para minimizar os efeitos da pobreza e da desigualdade social, ainda que se faça necessária a ampliação de investimentos.

As políticas públicas vigentes de permanência nas escolas estão frágeis e/ou insuficientes, apontam pesquisadores do campo da pobreza (YANNOULAS, 2013; ARROYO, 2005), em função dos processos escolares que se mantêm isentos do debate reflexivo sobre as condições sociais dos sujeitos marginalizados, empobrecidos, excluídos. A luta pela democratização do ensino permanece e será fortalecida mediante uma escola que seja inclusiva e significativa, tendo em vista a experiência, a diversidade e a necessidade individual, assim como uma escola que dialogue com o território, que conscientize, que contribua com a transformação social e com a mudança de condição de vida empobrecida dos alunos.

A temática das políticas públicas articuladas no enfrentamento da pobreza, a exemplo dos programas de transferência de renda, foi abordada pela professora/convidada Ana Maria Petronetto Serpa que, inicialmente, afirma não existirem famílias ou sujeitos pobres concebidos de forma natural, mas sim constituídos pobres em função de reiterados atos políticos injustos, excludentes e antidemocráticos, afinal toda pobreza é uma construção histórico-social. Nesse sentido, considera relevante o conhecimento histórico do modo de produção de bens, a revolução industrial com o advento de seu maquinário, o desenvolvimento urbano e a massificação das cidades, enfim, elementos fundantes que desencadearam uma condição de desigualdade, com efeitos colaterais vivenciados ainda nos dias atuais. Para a palestrante, o processo de como a riqueza é produzida e distribuída precisa ser entendido e ressignificado, o que também é explicitado no texto de um cursista:

Num país onde não há carência de alimentos e grande parte do seu povo ainda passa fome, podemos nos indagar, ou nos indignar, sobre o quanto uma política de renda mínima custa a engrenar e, na maioria das vezes é abraçada por velhas ‘raposas felpudas’ que se utilizam do Estado para a manutenção de seus privilégios sem afrouxar o cabresto em relação à população, daí a presença de donos de empresas de mídia ou de igrejas neopentecostais formando novos lobbies, valendo-se das velhas práticas dos coronéis da República Velha. Não faltam, neste contexto, conceitos de democracia, direitos humanos e cidadania, ressignificados a partir de teorias pra lá de contestáveis, mas que encontram ressonância num país onde o analfabetismo e as diversas formas de exclusão social atingem níveis alarmantes (PROFESSOR 9, 2019).

Serpa (2019) defende ser fundamental compreender a importância das políticas sociais, não só pelo restabelecimento da ordem social negligenciada pelo Estado, mas sobretudo pelo desenvolvimento pleno da cidadania. Com isso, a palestrante destaca que a cidadania supõe um princípio igualitário, ou seja, “a cidadania se constitui como 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” (REGO; PINZANI, 2015, p. 15)

As formas como as sociedades e suas instituições entendem a cidadania, logo a democracia, são diversas e isso, enquanto princípio político indispensável à vida democrática, interfere diretamente no estatuto da cidadania, pois

[...] o conjunto dos direitos que compõem o complexo de prerrogativas de um(a) cidadão(ã) e, o que é fundamental, a efetivação concreta desses direitos na vida social são os verdadeiros indicadores do grau de profundidade de uma democracia. Ao fim e ao cabo, a fruição de direitos, o acesso ao bem-estar social e a autonomia de escolhas dos indivíduos querem dizer, em última palavra, que ser autor(a) do próprio destino constitui a verdadeira medida do grau de democratização realizada em uma sociedade (REGO; PINZANI, 2015, p. 9).

Na contramão desse entendimento, de acordo com os autores, a indiferença ao semelhante faz do cinismo uma espécie de sociabilidade, em que cidadãos que são excluídos do acesso aos diferentes bens culturais e/ou sociais têm seus direitos prejudicados de forma irreparável, instalando-se as injustiças social, econômica, política e jurídica que edificam modos de intervenção/abordagem, seja por instituições ou por agentes públicos, excludentes e desumanos em relação ao sofrimento dos empobrecidos.

Essa indiferença, materializada a partir do exemplo de um cursista, é mais comum do que possamos imaginar. Lamentavelmente, assistimos, quase que diariamente, a situações de maus tratos e de desrespeito aos indivíduos empobrecidos. Crueldade e indiferença são naturalizadas em preconceitos, além de formação de estereótipos.

Alguns profissionais públicos, em suas atribuições, negam direitos aos empobrecidos, sendo, muito vezes, cruéis em seu agir. Atuo em uma instituição pública de ensino fundamental II, estava no horário do recreio [...], saí [...] e, ao passar pela secretaria da escola, estava um senhor, com aparência sofrida, e, ao seu redor, duas crianças em idade escolar, esperando serem atendidos e só havia eles na espera. Passei e os cumprimentei, fiz o que tinha que fazer e retornei. Isso deu em torno de uns 7 minutos. Quando voltei, ele continuava na mesma posição de espera. Olhei para dentro da secretaria e estavam três pessoas trabalhando e aquele senhor, para elas, a meu ver, era invisível. Questionei o senhor se já tinha sido atendido e ele falou que não. Como eu dei atenção a ele, este senhor se dirigiu a mim e disse que precisava de duas vagas para os meninos. Uma das moças, ouvindo de dentro da secretaria, interrompeu a conversa, alterando a voz, e, em seu lugar sentada, disse: não tem vaga! O rosto do homem se desfigurou ainda mais e um olhar de tristeza, desânimo e de derrota se apoderou do mesmo. Confesso que tive muita pena, nesse momento, desse senhor. Ele se limitou a baixar o olhar e a falar: obrigado! Vamos meninos, não sei se vocês vão estudar esse ano, pois já é a terceira escola que procuro e não há vagas. Enchi-me de ira, confesso que fui mal-educado, e do lado de fora exclamei para a secretária: não sabia que tinha mudado o protocolo de atendimento da secretaria; é função de vocês olhar no sistema se há vaga, encaminhar para a escola que tiver vaga mais próxima e, se não tiver, colocar o nome deles na lista de espera, para que possam ser chamados, coisa que você não fez! Esse senhor já está esperando há um bom tempo e vocês nem olharam para ele. A secretária tentou se desculpar, falando que estavam com uma demanda muito alta de serviço. Nesse momento, entra o diretor, atraído pela conversa

mais alterada, falando que resolveria a situação. O homem se dirige a mim com um olhar de agradecimento e expressa isso em palavras: vim da roça para dar uma vida melhor para os meninos, mas está difícil, nem escola estou conseguindo. Estendi o braço para um aperto de mão, falei que daria tudo certo e me retirei. Nesse momento, a secretária já estava a postos para o atendimento. A pergunta é: como que uma pessoa na função pública, aquela que deveria servir e explicar da melhor maneira possível os procedimentos, não o faz? Simplesmente ignora os mais pobres que, muitas das vezes, aceitam por falta de conhecimento dos direitos que lhes são reservados (PROFESSOR 12, 2019).

Para fomentar ainda mais o debate, outro tema é lançado pela palestrante: *capacidade e voz* dos sujeitos pobres, marginalizados, no sentido de que, às famílias empobrecidas, o direito de participação é negado e/ou negligenciado. Além da indiferença aos empobrecidos, a condição de se ter espaço de voz ou de ser reconhecido por suas capacidades não está garantida. A esses sujeitos não são concedidos o direito de envolvimento e de fala, pois são considerados incapazes.

As pesquisas sociológica e filosófica sabem, há tempos, que os pobres, exatamente por serem pobres, têm dificuldade de ter voz, isto é, de formular, organizar e, sobretudo, expressar suas necessidades, transformando-as em demandas por justiça. A pobreza os joga, sem piedade, no mundo dos ‘incapacitados’, uma vez que não lhes foi dado o direito de se capacitarem para exercer a própria voz. Esse fato, per se, constitui a expropriação de sua humanidade. Sem o exercício da voz, não é possível interferir na marcha do mundo. Instala-se, assim, um círculo de fogo que não se pode atravessar, imperando, então, a surdez e o silêncio no âmbito do Estado e das instituições públicas (REGO; PINZANI, 2015, p. 13).

Apoiando-se em Rego e Pinzani (2015), a professora/convidada reafirma que os empobrecidos não são ouvidos e nem respeitados. A eles não se aplica o “direito ao respeito” e somente são reconhecidos pelo Estado na condição de “assistidos”, nunca como sujeitos dotados de vontade própria. Para esses autores, “a voz dos(as) cidadãos(ãs), se impedida tanto de se formar como capacidade humana de se colocar e agir no mundo, quanto de se constituir em modo de demandar direitos e prerrogativas, produz sua ‘morte’ civil” (REGO; PINZANI, 2015, p. 14).

Em se tratando de considerar a voz dos diferentes sujeitos na organização e no planejamento das ações, um cursista apresenta a seguinte reflexão:

[...] entendemos que as políticas públicas são as ações de um governo (ou a ausência delas), que influenciam de forma, positiva ou negativa, a vida de seus cidadãos, bem como os impactos produzidos. Seria importante e necessário, para o bem de toda a comunidade, a participação dos segmentos, dessa comunidade, em todas as fases desse processo, ou seja, na identificação do problema que se pretende resolver, na elaboração de alternativas viáveis para a sua resolução, na escolha de uma das alternativas, na legislação que daria suporte para sua implementação e na avaliação dos resultados. Como garantir e possibilitar que as vozes dos excluídos sejam ouvidas? Que suas demandas se concretizem em políticas públicas? Uma alternativa que verificamos é a crescente criação e participação em movimentos sociais com

demandas de grupos específicos (mulheres, negros, homoafetivos, sem teto, ...) que explicitam tais anseios e que reclamam das autoridades públicas (gestores e políticos) uma solução concreta. Dessa forma, esses segmentos de nossa sociedade buscam uma solução para suas demandas (ignoradas ou não atendidas de forma satisfatória pelas ações do governo federal, estadual e municipal), bem como alternativas para sua execução e a possibilidade para o acompanhamento de sua execução (PROFESSOR 6, 2019).

Esse cursista, ao compreender os desafios do cotidiano escolar, destaca a importância da participação coletiva para pensar e propor políticas que possam atender as demandas identificadas e exemplifica possibilidades de organização, por meio de movimentos sociais, garantindo vozes aos sujeitos marginalizados.

Em diferentes circunstâncias, a opressão, o desprezo, o silenciamento, entre tantas outras atitudes desumanizantes são cometidos corriqueiramente, confirmando que “a sociedade se acostuma a tropeçar em sua tragédia com ‘naturalidade’” (REGO; PINZANI, 2015, p. 14). Para Serpa (2019), a humilhação é fator de sofrimento das famílias e explica que esse sentimento acaba evidenciando as injustiças praticadas pelos sujeitos violadores da integridade e do reconhecimento da pessoa humana.

Os grupos sociais submetidos a exclusões e à marginalização da vida social se tornam portadores de traços de exclusão maiores, tornando-se vítimas de várias modalidades de marginalização. Precisamos compreender a necessidade de se conhecer as singularidades que marcam esses grupos. Assim, as políticas democráticas que visam melhorar suas condições de vida necessitam levar em conta suas peculiaridades culturais, suas experiências vividas das dores da exclusão, por meio de políticas de reconhecimento (PROFESSORA 10, 2019).

Esse registro nos remete ao compromisso público e ético em não naturalizar ações que provoquem sofrimentos aos sujeitos empobrecidos, demarcando a necessidade de se conhecer as singularidades desses sujeitos, assim como a efetividade da ação democrática dos órgãos de governo na formulação das políticas que promovam o acesso aos direitos sociais.

Adentrando o debate sobre as políticas de enfrentamento da pobreza, a palestrante/convidada descreve que o PBF foi criado em outubro de 2003, no Governo Lula, com o objetivo de unificar os PTRs iniciados em todas as regiões brasileiras desde 1995. Segundo Silva (2007, p. 1429), o PBF é uma política que amplia direitos, pois ao “articular uma transferência de renda com políticas e programas estruturantes, principalmente no campo da educação, saúde e trabalho, direcionados a famílias pobres, pode interromper o ciclo vicioso da pobreza no presente e sua reprodução no futuro”. De acordo com a autora, seus objetivos são:

[...] combater a fome, a pobreza e as desigualdades por meio da transferência de um benefício financeiro associado à garantia do acesso aos direitos sociais básicos – saúde, educação, assistência social e segurança alimentar; promover a inclusão social,

contribuindo para a emancipação das famílias beneficiárias, construindo meios e condições para que elas possam sair da situação de vulnerabilidade em que se encontram (SILVA, 2007, p. 1433).

Esse programa, que visa ao atendimento de famílias empobrecidas, exige o cumprimento de condicionalidades cujo papel é reforçar, de maneira integrada, o acesso das famílias a serviços sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social (MOLL, 2014).

Dados atualizados mostram que, no município de Vitória, o total de famílias inscritas no CADÚnico, em dezembro de 2020, era de 32.359, dentre as quais: 16.262 com renda per capita familiar de até R\$ 89,00; 2.298 com renda per capita familiar entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00; 6.849 com renda per capita familiar entre R\$ 178,01 e meio salário mínimo; 6.950 com renda per capita acima de meio salário mínimo (SAGI, 2021).

Ainda no município de Vitória, no mês de janeiro de 2021, o PBF contemplou 13.302 famílias, sendo 39.765 pessoas diretamente beneficiadas pelo Programa. Essas famílias equivalem, aproximadamente, a 10% da população total do município, abrangendo 11.787 famílias que, sem o programa, estariam em condição de extrema pobreza. O valor médio do benefício foi de R\$ 217,68 por família (SAGI, 2021).

Diante desse cenário, os cursistas ficaram impressionados com a abrangência do PBF e com o impacto positivo que o programa representa para as famílias beneficiárias, como uma política de enfrentamento à pobreza e à desigualdade social, de inclusão para a cidadania. De fato,

o que está em jogo não é simplesmente o alívio da situação de pobreza de importantes faixas da população [...], mas a inclusão delas no corpo dos(as) cidadãos(ãs). Não se trata de uma mera inclusão econômica e social – embora inclua essas duas dimensões –, mas de fazer com que as pessoas se vejam como participantes do corpo político, como detentoras de direitos – à assistência pública, por exemplo – e deveres – de enviar seus(suas) filhos(as) para a escola, para ilustrar. Políticas públicas de [enfrentamento] à pobreza são, em suma, o sinal de que o Estado e a comunidade política não se esqueceram dos(as) pobres, que se preocupam com o sofrimento e com a situação de carência e vulnerabilidade que enfrentam. São, em outras palavras, sinais de uma solidariedade cívica e política, além de moral, sem a qual nenhuma comunidade política e nenhum país pode existir em paz e prosperar de forma justa (REGO; PINZANI, 2015, p. 47).

As políticas públicas intersetoriais, por meio dos programas sociais, constituem-se como forma de atendimento aos estudantes e de auxílio às famílias que passaram a ter acesso aos serviços básicos, assim como a outros direitos, anteriormente negados e negligenciados pelo Estado.

Na história recente, a partir dos governos de esquerda Lula e Dilma, temos registros irrefutáveis de avanços sociais de famílias empobrecidas. O Brasil, desde 2014, havia saído do mapa da fome (ONU, 2014) e, no atual governo, o avanço da fome e da pobreza se fazem realidade.

Alguns governos foram implementando políticas sociais para ajudar a população a ter uma vida com mais dignidade, programas sociais foram implantados para reforçar a economia familiar do povo. Com o governo Lula, cria-se o Bolsa Família como mais uma forma de tentar amenizar a desigualdade social. A análise [é que] estamos agora numa situação de declínio social, pois, com o atual governo, o que se conquistou no passado foi perdido, o Brasil tinha saído, desde 2014, do mapa da fome e retornamos (PROFESSORA 11, 2019).

Apesar das críticas aos PTR, por sua vez ao PBF, ora por se constituir como uma política paliativa, frente às demandas da sociedade, ora pelas condicionalidades que reforçam a subalternização e a negação de direitos, assim como a visão dos pobres como responsáveis pela situação de pobreza, reiteramos os impactos positivos proporcionados pelo programa, tais como:

[...] redução da pobreza e da desigualdade; melhoria de indicadores educacionais e de saúde; desmistificação dos receios de que o Programa pudesse reduzir a participação dos seus beneficiários no mercado de trabalho ou aumentar a fecundidade entre as beneficiárias; importância da garantia de rendimento como o primeiro passo para a superação da pobreza, assim como a possibilidade de permanência e aproveitamento adequados da experiência escolar; a focalização como um instrumento dentro da política social para reduzir desigualdades [...]; famílias beneficiadas percebem melhorias significativas em suas condições de vida, sobretudo relacionadas ao bem-estar dos filhos e incentivo à permanência ou retorno de jovens e adultos ao sistema educacional; o foco na família e o repasse de benefício monetário, atrelado ao acesso a serviços básicos se constituem em inovações nas formas de atenção [...] (CARARO, 2019, s.p.).

Serpa (2019) também destaca o papel da mulher no PBF uma vez que a política prioriza as mulheres como responsáveis pelo recebimento do benefício financeiro. Esse movimento gera a autonomia das mulheres, ampliando o poder de decisão, além de permitir a participação na provisão financeira do lar – tarefa tradicionalmente masculina.

Fato relevante de se registrar diz respeito ao preconceito que adentra os espaços escolares em função da interpretação errônea, discriminatória, que a sociedade vem desenvolvendo em relação à pobreza. O preconceito associado aos beneficiários do PBF é recorrente, reflexo da falta de compreensão da realidade de alunos e famílias que recebem o benefício. Associado a isso, temos também a questão da moralização quanto à utilização do recurso (gasto com bebida ou com “supérfluo”), além do perfil dos beneficiários, ao terem sua índole questionada diante do desemprego. Para essas circunstâncias, o aprofundamento do

debate se faz urgente – na sociedade e nas escolas, pois é preciso compreender as relações possibilitadas pelo PBF (ou não possibilitadas, diante do baixo valor transferido).

Essas questões que têm prevalecido nas relações sociais corroboram com a perspectiva de desqualificar a política pública. Para a professora Ana Petronetto, as falas sobre a utilização do recurso são deturpadas, preconceituosas e expressam a moralização dos costumes vivenciada dentro e fora das escolas. Definitivamente, não se pode desqualificar os beneficiários pela exceção. As pesquisas apontam a positividade do PBF. A luta diária das famílias empobrecidas para garantir as condições mínimas de sobrevivência é real.

A realidade vai criando as suas tensões e as suas contradições. Cabe a gente também analisar as conjunturas, as tensões, as contradições, e ver de que lado a gente está. O que é que a gente reforça? Qual é a nossa luta? O que podemos fazer? O que devemos fazer? Como fazer? O espaço da sala de aula é muito privilegiado. A escola é um lugar muito privilegiado. A escola não muda o mundo, claro que não. Mas, sem ela, seria uma barbárie. Com ela temos a possibilidade de fazer muitos avanços civilizatórios. É preciso parar com os rótulos. As políticas são compensatórias porque deixaram de ter efeito na época que deveriam ter (SERPA, 2019).

Sobre os limites que o PBF apresenta por reflexos da sociedade desigual regida por um sistema na ordem do capital, a palestrante/convidada afirma que é preciso entender que as mazelas produzidas pela pobreza atentam diretamente contra a dignidade humana, gerando um círculo vicioso que transforma crianças, jovens e adultos em vítimas de uma sociedade fadada a perpetuar as desigualdades.

Nesse bloco temático, dialogamos sobre o conceito de pobreza e suas dimensões, na relação direta com os direitos humanos e com os PTRs, em particular o PBF, frente aos fazeres da escola Admardo.

Tomamos a pobreza como um fenômeno estrutural e complexo, longe de ser considerada como uma mera insuficiência de renda, mas sim como violação de direitos. O respeito e o convívio humano com justiça, protagonizados por uma sociedade democrática, garantem oportunidades de acesso a serviços e a bens públicos a todos.

Esse debate, que adentra o espaço escolar, se faz necessário para que a luta pela democratização do ensino permaneça na proposta de uma escola inclusiva e significativa, pois, ainda que a educação não resolva o problema da pobreza, certamente contribui para o seu enfrentamento.

#### 4.3 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO, GESTÃO ESCOLAR E POBREZA

No segundo bloco temático, “*democratização do ensino, gestão escolar e pobreza*”, dando continuidade à análise dos dados produzidos, dialogamos com as palestras “Gestão Escolar e Democratização do Ensino” (Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira), “Gestão Democrática” (Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva) e “O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais” (Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões), nas quais registramos a presença de 18, 12 e 10 participantes, respectivamente, reunidos no auditório da escola Admardo e em plataforma de acesso virtual, na expectativa de compreendermos a relação da pobreza com a democratização do ensino e com os processos de gestão democrática, buscando aproximações com as políticas de enfrentamento e superação da desigualdade social, como também com o papel da escola frente aos sujeitos empobrecidos que a frequentam.

Garantida como um direito de todos no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação brasileira se materializa como um dos principais meios de minimizar as desigualdades sociais. A defesa pela efetivação dos processos de democratização do ensino dialoga com a ideia da educação como meio capaz de transformar e promover uma melhora da condição social do indivíduo, ainda que se compreenda que há outros fatores socioeconômicos, ao longo do percurso, projetando barreiras na vida dos estudantes, sobretudo dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Historicamente, a EJA se constitui por processos de reconhecimento e de consolidação em que a garantia do direito à educação atravessa interesses diversos e nem sempre consensuais, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos (ARROYO, 2005). O professor Eduardo Moscon, em sua palestra, ressalta o que Arroyo, já nos anos de 1990, pontuava a respeito da necessidade de profissionais e escolas organizarem-se para receber as crianças e os jovens empobrecidos para se contrapor à escola destinada somente à classe média, elitista. Passados mais de vinte anos, Arroyo afirma que muito ainda precisamos avançar para garantir um ensino de qualidade a todos sem discriminação.

Alusivo à preparação dos professores para trabalharem com as populações empobrecidas e a educação ser pensada para as elites, assunto abordado pelo palestrante, um cursista apontou:

Poderíamos acrescentar uma outra observação importante: aqui é um dos únicos lugares do planeta onde existe escola com turnos: matutino, vespertino e noturno. Assemelhada à jornada de trabalhadores de uma fábrica, diferencia-se de uma perspectiva de educação em tempo integral, que permite um desenvolvimento integral do sujeito, valorizando não apenas o conhecimento científico, mas as diversas linguagens artísticas, os saberes populares e até quem sabe, os valores da burguesia enquanto classe social voltada para a universalização das suas conquistas mais

coletivas (ou corporativas). A (falta de) consciência de classe por aqui também não deixa de ser um problema (PROFESSOR 9, 2019).

Quanto ao que o cursista denuncia, concordamos que o exercício da função social e política da escola, por meio de seus profissionais, pode atuar no sentido de fortalecer e potencializar a consciência política e de classe dos estudantes da EJA.

Em conformidade ao que o palestrante Moscon nos apresenta, destacamos a necessidade de se considerar a pobreza e o efeito por ela gerado – negação de direitos, e compreender que ela traz distinções entre os sujeitos. Para ele, as escolas, inclusive as públicas, têm a característica de ser para poucos e não considerar a pobreza como elemento chave no processo de negação de direitos, caracterizada pela não escolarização de estudantes empobrecidos, pois eles, em função de sua condição social/econômica, são sucumbidos à reprovação e ao abandono escolar.

De acordo com o palestrante/convidado, o argumento de considerar todos como iguais é uma armadilha utilizada para disfarçar o abismo de desigualdades econômicas, políticas e sociais que marcam a sociedade moderna, pois, no discurso liberal, a igualdade é uma retórica, resumindo-se ao direito ao voto. Já os movimentos sociais e os movimentos de inclusão reconhecem que existem desiguais e que, de modo algum, elas podem ser desconsideradas (OLIVEIRA, 2020).

Nesse ponto, cabe retomar o diálogo com a professora Marlene Cararo, quando argumenta que o pensar na equidade social é também pensar em oportunidades diferentes. Cararo (2019), apoiando-se nos estudos recentes de Miguel Arroyo, aponta ser preciso considerar a complexidade conceitual da pobreza, pois ela é distinta em relação aos sujeitos (uns mais empobrecidos afetivamente, outros mais empobrecidos por cultura, por segurança etc.). Se temos sujeitos com demandas/necessidades diferentes, as oportunidades não podem ser iguais, ou seja, as pessoas mais empobrecidas precisam de políticas mais fortalecidas, precisam que as oportunidades sejam ampliadas.

A ampliação de oportunidades distintas para os diferentes contextos e sujeitos também precisa ser considerada no contexto educacional. Para Marshall (1967, *apud* OLIVEIRA, 2020, s.p.), o direito à educação é um direito social de cidadania e, “[...] basicamente, deveria ser considerado não como o direito de a criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. [...] A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”.

No capítulo II, vimos que o direito à educação, garantido pela democratização do ensino, ainda não se dá para todos com equidade. Por falta de justiça social/econômica, que inviabiliza o acesso, a permanência e a qualidade escolar, grande parte do público da educação básica – os

Outros sujeitos – continua em menor número nas escolas. Para esse público, é oferecido um currículo que nega a própria identidade, os saberes acumulados, que não atende às demandas e não dialoga com os contextos de vida desses sujeitos. Carvalho (2004) assinala que a democratização é uma política pública que visa ampliar o direito à escolarização, não podendo haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos, assim como o acesso a diferentes bens culturais públicos, socialmente construídos.

Retomamos o apontado por Paiva (2007) para registrar que o direito à educação, preceituado na Carta Magna de 1988, mesmo que ainda de forma insuficiente, fundamenta a ideia de que educação é uma condição necessária para se pensar o modelo democrático de sociedade. O aprender é um processo contínuo, constituído por toda a vida, e a EJA, em sua especificidade enquanto modalidade, se mantém em cena reafirmando o direito ao pleno exercício da cidadania.

Por meio do relato de um cursista, nos parece ser um compromisso assumido pela escola Admardo trabalhar com a educação entendendo-a como ferramenta na construção de uma sociedade humana e democrática:

[...] a EMEF EJA Admardo consegue atender aos propósitos democráticos quanto à oferta de ensino aos mais variados segmentos da sociedade, inclusive mantendo a máxima de uma escola que, não tendo um prédio físico localizado num único lugar geográfico específico, procura democratizar o acesso aos estudantes em vários espaços e tempos de aprendizagem (PROFESSOR 8, 2019).

Quanto à centralidade da gestão democrática na organização da educação brasileira, Fernandes (2018, *apud* OLIVEIRA, 2020, s.p.) afirma que “conceber e praticar a gestão democrática da educação, requer, sobretudo, pensar a articulação entre democracia e educação. Tal articulação emerge como mediação possível no tempo histórico enquanto relação entre Sociedade, Estado e Educação”, o que foi percebido pelos cursistas:

Um dos vieses da democracia é a gestão democrática nas escolas, onde o gestor tem a obrigação de gerir com e para a comunidade, sendo um representante e mediador entre Sociedade, Estado e Educação. Não se chega até onde se chegou com os avanços na educação sem lutar ou sem se discutir em prol de qualificação e equidade, todos os movimentos estudantis e dos profissionais da educação ocorreram para que houvesse mudanças com significado expressivo numa perspectiva de educação de qualidade (PROFESSORA 11, 2019).

Para o palestrante/convidado, as lutas em defesa da democratização da educação pública e de qualidade fazem parte das reivindicações de diversos segmentos da sociedade desde o início do século XX e menciona, com base nos estudos de Fernandes (2018), três momentos históricos que demarcam, de forma mais específica, a relação entre sociedade, Estado e

educação: a década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; o processo constituinte que resultou no texto da CF de 1988, apresentando uma concepção de gestão democrática ampliada, enquanto princípio do ensino brasileiro, que se concretizou com a LDB nº 9.394 de 1996; e o PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, que tem entre suas diretrizes a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, reforçado nas diferentes metas e estratégias (FERNANDES, 2018, *apud* OLIVEIRA, 2020).

Esses três movimentos, marcos da história educacional brasileira, se somam ao que, a partir de meados de 1970, observa-se no avanço organizativo dos movimentos sociais na luta pela redemocratização e pela retomada do Estado democrático de direito, pós ditadura militar. Sobre esse movimento de retomada, um cursista contribui com a reflexão ao resgatar o processo cuidadoso e frágil em que a democratização de nosso país se constitui, considerando os avanços e os retrocessos, como também as violências cometidas:

Quando começamos a fazer o debate sobre a democratização, não somente no interior da escola, mas nos outros diversos ambientes dos quais participamos (sindicatos, associações de moradores etc.), vamos nos dando conta do quanto essa ‘construção’ é cuidadosa e demorada, repleta de enviesamentos e descontinuidades. Ao recorrermos à história recente de nosso país, com os fugazes avanços rumo à igualdade e à justiça social, sujeitos às rupturas impostas à força, por uma classe dominante de tradição majoritariamente autoritária, este cuidado e demora talvez até se justifiquem. São práticas há muito presentes em nossa trajetória, onde vira e mexe as injunções da vida política cedem ao monopólio da violência pelo Estado. Se voltarmos um pouco mais atrás, veremos o quanto há de violência como marca indelével desde o processo de colonização, com o extermínio de populações indígenas e escravismo imposto aos africanos (PROFESSOR 9, 2019).

Oliveira (2020), apoiando-se em Amaral (2018), evidencia que a gestão democrática das escolas representa um referencial político, educativo e simbólico, ou seja, a gestão democrática, diferente de ser uma simples decorrência da democratização política de um regime, corresponde a um ideal educativo e a um projeto de democratização política e social com expressão própria nas escolas. Segundo o palestrante/convidado, a gestão democrática está fortemente marcada por uma história de lutas sindicais e estudantis, sendo palavra de ordem quando os atores educativos são impedidos de expressar as próprias e dissonantes vozes. Além disso, as escolas são lugares de produção de orientações e de regras, e não apenas espaços de reprodução normativa.

Importante salientar que, apesar das reconhecidas lutas históricas de reivindicação, a gestão democrática da escola não está dada, não se decreta e nem se institui por meio de legislação, pois “a escola democrática exige estruturas democráticas e existe como processo, com avanços e recuos e demanda, sobretudo, práticas democráticas e participativas nos

processos de tomada de decisões” (AMARAL, 2018, *apud* OLIVEIRA, 2019, s.p.). A gestão democrática, ainda que sob seus limites e contradições sociais, é a base da organização efetiva da educação brasileira.

Observamos, em um dos relatos dos cursistas, o entendimento apresentado pelo palestrante no sentido de que uma escola democrática se faz cotidianamente, entre acertos e equívocos que demandam revisão de percursos, mas, fundamentalmente, com práticas participativas, pois o silenciamento ou o não envolvimento comprometerá as ações democráticas.

Os processos de democratização na EMEF EJA ASO têm sido construídos nos espaços e tempos de formação, na socialização de documentos da SEME, na elaboração coletiva de documentos que conduzem o trabalho e a proposta da escola, nos diálogos com estudantes e conselho de escola para tomada de decisões e avaliação das ações realizadas. Esses processos de democratização podem ser qualificados na medida em que todas(os) as(os) sujeitas(os) se envolva nos debates e se coloquem dispostos a expressar suas opiniões, o que nem sempre acontece. Cabe avaliação e permanente diálogo para identificar as razões dos silenciamentos. Gestão democrática requer a participação ativa dos sujeitos (PROFESSORA 14, 2019).

Entendendo que a educação nunca é politicamente neutra e que deve ser colocada a serviço de um processo de transformação social, com relação ao que se espera da gestão democrática escolar, o palestrante/convidado, baseando-se em Tavares (1990), afirma que: a gestão democrática do ensino público deve buscar assegurar o acesso e a permanência das camadas populares na escola, além da universalização da educação básica; uma gestão democrática deve encarar o conflito de interesses como algo não só natural como indispensável às transformações sociais; uma gestão democrática não pode se concretizar sem participação e, ainda, a educação democrática tem de ser gerida de forma também democrática.

Considerações a respeito dos pressupostos da gestão democrática pontuados pelo palestrante são encontradas nos textos produzidos pelos cursistas:

[...] entendemos que nossa escola é democrática ao propor uma educação crítica com o intuito de possibilitar ao estudante desvelar a realidade social na qual está inserido e entender que a desigualdade social não é obra do acaso ou do divino. Ou seja, a educação estaria a serviço do processo de transformação social, contribuindo para uma sociedade justa e igualitária. Nossa escola assegura o acesso e a permanência de jovens que foram excluídos de outras escolas por questões de indisciplina ou reprovações sucessivas. Da mesma forma, acolhe adultos e idosos que não puderam frequentar a escola quando crianças ou adolescentes por motivos diversos, tais como: gravidez precoce, trabalho infantil para ajudar na renda familiar ou preconceito familiar relacionado à alfabetização de meninas. Os espaços de sala de aula distribuídos em prédios nos quais funcionam entidades de atendimento comunitário mantidos pela PMV, tais como: Centro de Convivência da Terceira Idade (CCTI), Núcleo de Integração Social para Pessoas Idosas (NISPI), e Caminhando Juntos (CAJUN), valorizam os estudantes respeitando seus saberes e cultura, propondo uma

educação fundamentada na compreensão e solidariedade coletiva (PROFESSOR 6, 2019).

Com o objetivo de compreender a escola como um lugar de se pensar e repensar práticas, refletimos que, para que a gestão seja democrática, ela precisa se aproximar dos estudantes e professores para ouvir, pois o distanciamento proporciona a rigidez em alguns momentos. Estar perto e ouvir quem está na ponta humaniza o processo e torna mais evidente o seu real papel que é de mediador entre Sociedade, Estado e Educação (PROFESSORA 11, 2019).

Oliveira (2020) nos chama a atenção quanto às implicações que o direito à educação demanda enquanto obrigações às escolas, por conseguinte à equipe gestora, para além das obrigações inerentes ao poder público. Toma como referência as normativas provenientes da LDB nº 9.394/1996 e do ECA (lei nº 8.069/1990) e destaca nessas leis o que prescreve quanto ao acesso, à permanência e à qualidade: a) Acesso: LDB, artigo 5º (parágrafo 1º - incisos I, II e III e parágrafo 4º) e artigo 12 (incisos VII e VIII); ECA, artigo 53 (inciso V); b) Permanência: LDB, artigo 3º (inciso IV) e artigo 4º (incisos III, VIII e IX); ECA, artigos 53 e 56 (inciso I); c) Qualidade: LDB, artigo 3º (inciso IX) e artigo 13 (inciso III).

De acordo com as normativas, com relação ao acesso, as escolas, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de informar aos familiares, ou aos responsáveis legais, a frequência e o rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica. Também devem notificar, ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público, a relação de alunos com quantitativo de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Com relação à permanência, que se garante com critérios extrínsecos e intrínsecos ao ato pedagógico próprio do ensino/aprendizagem, demarca-se que a atenção, o zelo e o cuidado com os alunos são processos preventivos para evitar, a todo custo, a violência nos ambientes escolares, cabendo aos dirigentes dos estabelecimentos de ensino comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos que envolvem os alunos. O respeito à liberdade e o apreço à tolerância também devem ser observados nas escolas, além do direito dos estudantes em serem respeitados pelos educadores. A elaboração das regras internas da escola, por meio do regimento escolar, deve incentivar todas as formas dialógicas como modo de superação de tensões e conflitos, esgotando-se todos os recursos pedagógicos antes de serem aplicadas eventuais sanções disciplinares.

Fazendo menção à qualidade, o palestrante enfatiza que “a escola lida com um horizonte que é a prioridade do aprendizado do aluno estabelecida como direito social, direito de cidadania e direito do indivíduo. O aluno, sujeito de um aprendizado, é o polo e a finalidade da escola” (OLIVEIRA, 2020, s.p.). A finalidade da escola é o direito do aluno ao conhecimento

com qualidade. No processo de ensino/aprendizagem, decorrência do direito ao conhecimento, cabem deveres aos educadores, entre eles a elaboração conjunta do projeto pedagógico. Na hipótese de haver irregularidades que atentem contra o direito de aprender dos alunos, cabe ao gestor a condução dos processos para que o sucesso escolar do estudante seja assegurado.

Avançando o diálogo nesse bloco temático, nas contribuições do palestrante/convidado, professor Itamar Mendes da Silva, temos a compreensão de que gestão democrática requer a participação ativa e planejada dos sujeitos, sendo a conversa o suporte inicial. Com base em fundamento freiriano, faz-se necessário conceber que a educação é processo de comunicação humana que humaniza os sujeitos – educação como humanização, e a educação escolar é processo relacional que envolve educador e educando, conhecimento e vida em movimento (SILVA, 2020).

Podemos perceber a relação do diálogo, com participação e planejamento, no texto de um dos cursistas, quando afirma que são três os pilares do fazer pedagógico cotidiano praticados na escola Admardo:

[...] concepções de gestão fundamentada no pensamento Freiriano, pressupostos de Educação Popular, e relações estreitas com a Ufes, mais diretamente com o NEJA. Dessa maneira, os tempos e os espaços de participação efetiva, ativa e planejada, se constituem de forma democrática e dialogada, retroalimentados pela garantia de planejamentos docentes coletivos em reuniões pedagógicas, Fóruns de discussões e outros mecanismos de diálogo (PROFESSOR 8, 2019).

Segundo o palestrante, a compreensão de participação possibilita a condição de se pensar em questões referentes à escola democrática (conceitos, implicações, formas). Antes, porém, nos leva a pensar em democracia, em Estado e em sociedade. Em um plano secundário, outras questões se apresentam, a exemplo: O que é participação? Como e em quais limites? Ou, ainda: O que é participação na escola? Participar em que, como, quem, quando?

A aproximação destas questões vai exigir reflexões sobre em qual modelo de sociedade a escola se pautará: autoritária ou democrática. O caminho para o modelo de uma escola autoritária está em curso com o atual governo federal, inclusive com implantação de escolas cívico-militares em expansão. As pesquisas apontam que em torno de 30% do povo brasileiro é a favor do processo antidemocrático que desacredita ser a democracia um princípio e uma prática adequada para a convivência em sociedade, especialmente para a formação humana (SILVA, 2020).

De acordo com o palestrante/convidado, no modelo de sociedade autoritário, a gestão está baseada nos princípios de eficiência por meio de resultados. Isso impacta na existência ou não de conselhos de escola, na forma de provimento dos cargos, na remuneração, na formação

continuada, na concepção de currículo, assim como nos processos escolares, se ocorrerão a partir da iniciativa e da autonomia da própria unidade de ensino ou a partir da contratação de assessoria externa.

Silva (2020) argumenta que, na atualidade, estamos em uma acelerada desconstrução do bem público, com avanço crescente de privatizações na área educacional, como visto na merenda escolar, nos serviços de limpeza e de segurança que estão terceirizados, nos *vouchers*, nas *escolas charter*, na formação de professores com assessoramento externo, no currículo a partir da BNCC, com organização de apostilas e programas de ensino que retiram do professor a autonomia e a autoria, cabendo-lhe o lugar de transmissor, de cooperador de um determinado sistema, de reproduzidor. Além desses processos mais abrangentes de privatização, as escolas ainda são avaliadas com os testes padronizados em larga escala, hierarquizando e rotulando a unidade com padrões meritocráticos, descontextualizados e sem intenção de qualificação, que ranqueiam para discriminar e segregar os menos capacitados. Tal processo constitui-se como um verdadeiro movimento de mudança na racionalidade organizacional da educação que afeta diretamente a lógica de gestão e o trabalho na escola pública.

Para o palestrante/convidado, hoje temos muita dificuldade para a construção de projetos próprios da escola, de Projetos Políticos Pedagógicos que expressem minimamente uma leitura da realidade, assim como das necessidades formativas dos grupos de educandos com os quais se trabalha. Se a escolha pauta por uma escola democrática, é preciso praticar a democracia, pois:

[...] ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 1997, p. 60).

Dialogando com Arroyo (2017), pontuamos o sentido e a importância de se legitimar os espaços nos currículos e na docência para que um novo saber, pensado e refletido, alimentado do trabalho e da intervenção na vida cotidiana, possa emergir e as transformações, em busca da dignidade humana, possam também coexistir.

Assim, conforme já mencionado, praticar a democracia é algo que requer estabelecimento de uma comunicação direta entre educador e educando, entre conhecimento e vida em movimento, ou seja, conhecer a realidade dos sujeitos que participam do processo educativo (estudantes e familiares), pesquisar as necessidades e, a partir daí, estabelecer metas na perspectiva participativa e democrática. Isso não significa ausência de interesses, contudo,

caberá à gestão compatibilizá-los, administrar os conflitos inerentes ao processo, uma vez que as pessoas e as vivências são diferentes.

Os conflitos vividos no dia a dia, no interior da escola Admardo, são identificados na fala de um cursista, quando destaca o constante esforço de diálogo e escuta das diferentes vozes no processo democrático que a instituição defende:

Discussões acerca do currículo e como ele implica em vidas na comunidade escolar adquirem um valor vital em termos pedagógicos durante as reuniões e os planejamentos das atividades diárias e eventuais, como os seminários e outros eventos oferecidos pela escola. No entanto, os vários sujeitos, componentes do corpo docente e demais atores da comunidade escolar refletem um espectro de pensamentos e posicionamentos muitas vezes reveladores de um incômodo tácito com as pautas progressistas defendidas na escola. Não se trata de negar a manifestação das mais diferentes vozes e engajamentos das diversas políticas educacionais e a defesa da educação em que cada um acredita. O que emerge, como questão mais urgente, é analisar a incoerência de posicionamentos assumidos por parte de docentes que revelam um não alinhamento com a construção coletiva da educação postulada no PPP da escola em que os sujeitos escolheram atuar. No caso dos professores, não que seja exigido que tenham conhecimentos e posturas sedimentadas de acordo com o complexo modelo apresentado e defendido por nossa escola, que se propõe a ser um espaço de compromisso político. As dúvidas, as incertezas e a angústia do ‘como fazer’ são aceitáveis, compreensíveis e benéficas, porque expor esses conflitos e incertezas didáticas e pedagógicas possibilita novos pensares e novas estratégias de ação. O preocupante é quando o discurso pedagógico corresponde, pragmaticamente, ao teoricamente esperado, satisfatório e cômodo visando apenas manter um lugar de conforto proporcionado pelo silêncio, pela negação tácita, negando o conjunto do trabalho pedagógico, a proposição de discussão real dos entraves e desafios do cotidiano escolar, priorizando o posicionamento individual de um professor. Um grupo de professores que não acredita em ideais democráticos de aprendizagem e mantém, disfarçadamente, um fazer autoritário e uma educação apenas transmissora de conhecimento, põe em risco todo um projeto de educação e fortalece o ideário de escola da disciplina clássica e excludente, contrária ao ideário de uma escola que pensa uma educação como ato político, em uma perspectiva democrática (PROFESSOR 8, 2019).

A partir do relato apresentado, o palestrante se posiciona, afirmando que a ética profissional precisa ser considerada, pois praticar a democracia pressupõe não perder de vista os princípios éticos, inegociáveis, na relação escolar, tais quais: o respeito às diferenças; a participação de todos; a inclusão sociocultural, que envolve questões relacionadas à pobreza, à etnia, ao gênero, à inclusão de pessoas com necessidades pedagógicas especiais, ou seja, pessoas com deficiências e altas habilidades/superdotação, como também as com opções diversas de comportamentos; além da qualidade, que se expressa em uma escola boa para todos, sobretudo para os excluídos (SILVA, 2020).

A escola, para ser democrática, tem que acolher a todos, como também permitir e envolver a participação de todos. Dentro da perspectiva democrática, a qualidade passa, necessariamente, pelo viés do bom atendimento. Em síntese, a gestão democrática “[...] é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo

um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam ‘cidadãos ativos’ participantes da sociedade [...]” (CURY, 2007, p. 489). Porém, de acordo com o professor Itamar, se aproximar dessa perspectiva acarreta implicações na espinha dorsal organizadora da escola, no PPP, no currículo e nas avaliações, especialmente na avaliação institucional.

Para que se construa uma escola efetivamente democrática é preciso considerar que a educação não é um processo que se faz em mão única – um ensina e o outro aprende, mas que se faz na relação dialogal, é troca e é aprendizagem que se fazem em comum e no meio, como diria Paulo Freire. Nesse sentido, o currículo não pode ser entendido de forma restrita, como um *rol* de conteúdos a ser trabalhado sequencialmente, linearmente ou cumulativamente. A proposta de currículo deve abraçar as necessidades e os anseios mútuos de todos os sujeitos que compõem a escola – educandos/educadores e a comunidade que a acolhe.

Nesse sentido, Freire e Macedo (1994) nos ajudam afirmando que “currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas” (FREIRE; MACEDO, 1994, *apud* SILVA, 2020, s.p.).

Retomando, não existe neutralidade no ato de educar, não somos neutros, isentos ou imparciais, pois a educação por si só é um ato político – um processo de escolha, de opção. Para Silva (2020), quem e como se ensina, o que e para que se ensina, não são questões triviais, são questões que organizam os projetos, as concepções e os valores que se têm, inclusive, que definem os sujeitos que participam, que estão dentro da escola tendo vez e voz.

Não que alguém deu para ele voz e vez, porque, às vezes, mesmos os progressistas, os democratas, caem na esparrela de dizer ‘nós vamos dar a voz aos alunos’. Não gente, você não tem que dar a voz aos alunos, porque a voz dos alunos é deles, não é de vocês. Eu dou aquilo que é meu, eu não vou te dar o que não me pertence. Então, a gente não dá a vez, não dá a voz, a gente, no máximo, abre espaços, oportunidades, incita, no sentido bom da ação, no sentido de fomentar, de ajudar [...] (SILVA, 2020).

Pensar em educação como ato político é negar a neutralidade frente aos constantes ataques e violações de direitos a que está exposta grande parcela dos estudantes da escola pública, em especial, os sujeitos atendidos na EJA. “Olhar para os sujeitos, pensar nas suas vivências, refletir e agir para ressignificar a escola e a educação como lugar de aprendizagem crítica, autônoma e emancipatória constituem-se como práticas que contemplam a educação como ato político” (PROFESSOR 8, 2019).

Na dinâmica assumida pelo debate, um cursista afirma que a educação nunca foi ou será politicamente neutra, pois “a classe dominante (política e econômica) sempre tentou e tentará fazer com que a educação brasileira esteja a trabalhar para manter seus interesses no destino da

nação, apesar da desigualdade social que isso possa provocar” (PROFESSOR 6, 2019). Assim, a educação é um ato político com duas vertentes: uma que produz desigualdades e outra que produz oportunidades.

De acordo com o palestrante/convidado, em uma escola democrática, os processos acontecem entre acertos e erros, nos colocando, muitas vezes, diante dos limites da própria condição de escola tida como democrática. Nesse momento, a necessidade de se avaliar coletivamente integrará a ação democrática e os ajustes comporão o processo. “A avaliação trará elementos para se tomar consciência de que nós não estamos fora do curso, porque sendo inconcluso a escola também vai ser inconclusa e nosso projeto de escola democrática também” (SILVA, 2020). O projeto de escola democrática é como a *história do horizonte*: “a gente dá um passo em direção a ele, parece que ele se afasta um passinho, mas isso não significa que o passo que a gente deu não foi acúmulo, não foi a experiência” (SILVA, 2020).

De acordo com o professor, isso significa que nos tornamos mais exigentes e o que conquistamos já nos pertence, portanto, queremos mais. O “ser mais” Freireano requer construção participativa e esforço coletivo dentro do ambiente escolar. Aproximando-se desse pensamento, temos a reflexão de um cursista:

Este esforço participativo é a marca do ser mais Freireano, que, em conjunto com o grupo de estudantes com os quais se relaciona, aprende na medida em que ensina, e ensina na medida em que aprende. Com o risco de tal expressão se tornar um lugar comum, é importante reafirmá-la, quando valorizamos a escuta como prática diária e não apenas um recurso retórico que venha referendar ideias construídas a priori. Estar aberto para as sugestões, os olhares, as falas e os silêncios de nossos adolescentes, adultos, senhores e senhoras. Considerar as opiniões, ouvir suas histórias, inserir conteúdos significativos nos relatos de suas vidas, às vezes sofridas, mas nem por isso indignas, é parte deste esforço em construir um currículo que produza um sentido na perspectiva da emancipação de todos(as), valorizando a aprendizagem e a liberdade docente com a devida seriedade, sem que isto implique em sisudez (PROFESSOR 9, 2019).

Silva (2020) recorre a Freire (1991) para afirmar que a escola democrática é aquela que promove a *real participação* de professores, da comunidade de pais e de representantes de movimentos populares na vida inteira da escola; aquela que valoriza e promove o poder de decidir, pois só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia.

O palestrante segue pontuando que a produção de uma escola democrática, inevitavelmente, transforma o ambiente escolar em um lugar de convivência, em um lugar permeável às classes populares, aos sujeitos empobrecidos, negros, periféricos. A esse público, é fundamental possibilitar experiência de democracia, fazendo da escola um espaço efetivo de aprendizagem, de relação entre e com os sujeitos (internos e externos), com os movimentos

sociais e com tudo o que está no entorno da escola, para que possam construir, coletivamente, relações de produção de conhecimento e fazer da escola um centro condutor/divulgador de cultura popular e erudita. Esse movimento é demarcado por uma cursista:

A comunidade escolar é composta por sujeitos diversos, desde os estudantes, os professores e os demais profissionais que atuam ali. Tais sujeitos carregam consigo saberes que são igualmente variados. Em meio a tanta diversidade, o currículo deveria contemplar as muitas culturas, modos de vida e comportamentos que ali coexistem. Seria democrático um currículo que valorizasse as diferentes músicas, artistas, dialetos, festas etc. O que a escola faz, na maioria das vezes, é não valorizar a particularidade dos indivíduos, ignorando sua bagagem cultural, os locais que frequentam, suas preferências em vários aspectos, o que reforça um padrão elitizado de comportamento e saberes. Ao planejar as aulas, ao elaborar o plano de ensino, escolhas são feitas sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar. Cabe ao professor pensar as múltiplas formas do fazer, do compor, para que haja um alcance maior dos estudantes. Cabe à comunidade escolar a valorização das diversas culturas e modos de pensar presentes nesses espaços (PROFESSORA 14, 2019).

Nesse contexto, compreende-se que um processo de participação nas decisões é um movimento coletivo, ou seja, a escola é produto do esforço coletivo, e os mecanismos da gestão democrática (da escola democrática) passam pelo PPP, pelo currículo, pela participação e por pensar o que se faz, construindo autocrítica, que é um processo de auto avaliação institucional. Esse processo de avaliação retroalimenta e aponta se o que foi proposto/acordado está dentro do fluxo traçado.

Importante ressaltar que a prática democrática requer conhecer as realidades, os territórios, as demandas dos educandos e planejar as ações escolares de forma coletiva e participativa. Uma escola que se faz democrática acolhe a todos, sobretudo os invisibilizados, e atua compreendendo que a educação, por si só, é ação política. Nessa escola, os sujeitos que padecem em contextos empobrecidos são acolhidos e encontram a ação pedagógica que lhes possibilita experienciar processos democráticos.

A fim de problematizar a questão da pobreza em seu aspecto mais amplo e os impactos da desigualdade social em contexto escolar, a palestrante/convidada Renata Duarte Simões inicia o sexto encontro exibindo o vídeo *Ciço*,<sup>59</sup> que é uma adaptação da entrevista feita com o lavrador Antônio Cícero de Souza, o *Ciço*, concedida a Carlos Rodrigues Brandão, no sul de Minas Gerais (estrada entre Andradas e Caldas), e foi interpretado por Gringo Starr.<sup>60</sup>

[...] Agora, o senhor chega e pergunta: ‘Ciço, o que que é educação?’ Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: ‘Educação’; daí eu falo: ‘educação’. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só:

<sup>59</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gGEw3DPZsg8>>. Acesso em 20 fev. 2020.

<sup>60</sup> Essa entrevista compõe o livro intitulado “A questão política da educação popular”, escrito por Carlos Rodrigues Brandão (Org.) e Aída Bezzerra, publicado em 1980.

‘Educação’. Mas então eu pergunto pro senhor: ‘É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?’ Aí eu digo: ‘Não’. Eu digo pro senhor desse jeito: ‘Não, não é’. Eu penso que não. Educação... quando o senhor chega e diz ‘educação’, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Ciço instiga-nos a pensar sobre como a educação está sendo tratada nas escolas, para quem está sendo dirigida, a que finalidade tem se prestado e como vem sendo pensada para os diferentes sujeitos. De acordo com o lavrador, a educação que é viabilizada nas escolas do campo, além do difícil acesso e da limitação na oferta dos níveis de ensino, não é de qualidade. No mais, o currículo urbanocêntrico, que também é utilizado na escola do campo, não dialoga com os saberes e experiências do homem do campo, não muda a vida e o destino do trabalhador rural, por isso parece não ter significado e utilidade.

Então eu digo ‘educação’ e penso ‘enxada’, o que foi pra mim. Porque é assim desse jeito que eu queria explicar pro senhor. Tem uma educação que vira o destino do homem, não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. Quem fez? Estudo, foi estudo regular: um saber completo. Ele entra dum tamanho e sai do outro. Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá. Como é que um menino como eu fui mudá num doutor, num professor, num sujeito de muita valia? Agora, se eu quero lembrar da minha: ‘enxada’. Se eu quero lembrar: ‘trabalho’. E eu hoje só dou conta de um lembrarzinho: a escolinha, um ano, dois, um caderninho, um livro, cartilha? Eu nem sei, eu não lembro. Aquilo de um bê-a-bá, de um alfabetozinho. Deu pra aprender? Não deu. Deu pra saber escrever um nome, pra ler uma letrelinha, outra. Foi só. O senhor sabe? Muito companheiro meu na roça, na cidade mesmo, não teve nem isso. A gente vê velho aí pra esses fundos que não sabe separar um A dum B. Gente que pega dum lápis e desenha o nome dele lá naquela dificuldade, naquele sofrimento. Mão que foi feita pro cabo da enxada acha a caneta muito pesada e quem não teve prazo dum estudozinho regular quando era menino, de velho é que não aprende mais, aprende? Pra quê? Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo de escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura (BRANDÃO, 1985, p. 8).

Ciço demonstra compreender o papel da educação para a formação do sujeito, problematiza o tempo passado, sem oportunidades, e afirma que educação recebida não tem serventia no contexto em que vive. A educação, para determinadas classes, é sinônimo de escola e, para outras, é sinônimo de trabalho. Essa educação que Ciço problematiza não foi pensada para todos, para a classe trabalhadora, para os empobrecidos, ainda assim percebemos o cuidado do trabalhador rural em possibilitar aos filhos o acesso à escolarização, com a ilusão de mudar o mundo. Ciço nos instiga a refletir sobre o papel da escola para as camadas populares, para os coletivos feitos desiguais, para o homem do campo, para os empobrecidos.

Considerando o vídeo apresentado e os distintos contextos educacionais, ao abordar a temática da pobreza, Simões (2020) convida à reflexão sobre educação como direito social e

escola como espaço protetivo desse direito, no sentido de enfrentamento da pobreza e da desigualdade, pensando em políticas públicas de superação dessa condição social. Assim, ressalta a importância de se pensar os impactos da pobreza na vida dos jovens, dos estudantes das escolas públicas, destacadamente do público matriculado na EJA.

Conforme mencionado por Cararo (2019), em sua palestra, a porcentagem de alunos empobrecidos, dentro da linha de pobreza e de extrema pobreza, inseridos nas escolas públicas brasileiras, gira em torno de 70% a 80%, ou seja, um número expressivo, que nos aponta sobre a necessidade de investimento em políticas públicas voltadas para a garantia de direitos desses sujeitos. É preciso divulgar esse dado, torná-lo referência nas discussões escolares para que possamos refletir, também, sobre as nossas práticas dentro das escolas (SIMÕES, 2020).

Fazendo referência aos estudos de Leite (2015) e partindo do contexto de infâncias e juventudes em vivências de pobreza, a palestrante elenca algumas questões para a reflexão dos cursistas: quem são as crianças, os jovens e os adolescentes em situação de pobreza no Brasil? Que olhares são construídos sobre eles? Como é que a gente enxerga esses jovens, essas crianças, que estão na escola pública? Que lugares eles têm ocupado nas políticas educacionais? Que vivências eles têm experimentado nesses contextos escolares? (SIMÕES, 2020).

Segundo a palestrante, essas perguntas são importantes para se pensar a escola nos fazeres que são desenvolvidos com as práticas pedagógicas, pois é essencial entender como a pobreza vem se constituindo historicamente e como a escola se tornou um espaço de reprodução dessa pobreza. O que se percebe é que a escola, com suas práticas homogeneizadoras, engessadas, por vezes, acaba reproduzindo o desequilíbrio social gerado pelo sistema capitalista, ao invés de trabalhar no sentido de superação, de enfrentamento, reforça e endossa esse processo de desigualdade.

Leite (2015, p. 10) afirma que criar uma definição de infância e de juventude não é algo simples, “isso porque, por um lado, há uma dificuldade em construir uma definição que consiga abranger a heterogeneidade do real e, por outro, é possível observar que algumas representações sobre esses segmentos estão presentes no imaginário social, interferindo na sua compreensão”. Com isso, por serem categorias socialmente produzidas, as interpretações sobre o que é ser criança ou ser jovem adquire significados específicos a partir de um dado contexto histórico, social e cultural.

Ainda assim, é possível identificar duas imagens amplamente generalizadas em nossa sociedade, das quais a escola pública se apropria para propor ações e políticas para os jovens. A primeira visão define que jovens são iguais, ou seja, os enxerga de maneira homogeneizadora, como se todos eles tivessem as mesmas capacidades intelectuais, desejos, condições de vida,

valores e necessidades. Nesse sentido, tudo que é elaborado e pensado para esses jovens vistos como iguais é padronizado e homogeneizado. A outra visão que a escola lança sobre os alunos é estigmatizadora, ou seja, aquele aluno que não consegue se adequar às normas, aos padrões, passa a ser visto como um aluno indisciplinado, rebelado, revoltado (SIMÕES, 2020).

É preciso registrar que a escola Admardo avançou muito no sentido de enxergar esses jovens em suas particularidades – sem rótulos e sem estigmas, contudo, essas visões ainda se fazem presentes nas demais escolas públicas. A mudança desses olhares se faz urgente, ainda que devamos considerar o meio em que as escolas estão inseridas, marcado pelo capitalismo excludente, violador de direitos, e pela hierarquia social. Nas escolas em que não se abrem possibilidades para o diferente, o diverso, as particularidades, as especificidades ou os desejos não têm espaços.

Em qualquer uma dessas visões, não há espaço para a diversidade de realidades vividas por crianças e jovens, que em muito conformam suas identidades. Por isso, como bem ressaltam Dayrell (2003), Sarmiento (2003) e Abramo (2005), devemos falar de infâncias e juventudes no plural para não esquecermos as diferenças e as desigualdades que perpassam as suas condições de vida. Assim, a questão que se coloca não é apenas sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a infância ou a juventude, mas sobre os diferentes modos como tais fases podem ser vividas. Nessa perspectiva, a infância e a juventude constituem 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 (LEITE, 2015, p. 11).

Essas escolas, com visão homogeneizadora ou estigmatizadora, que consideram os jovens como objetos, como folha em branco, suscetíveis de uma socialização pautada por instituições ou agentes sociais, não percebem que esses sujeitos são atores sociais, são sujeitos de direitos que devem ser respeitados e protegidos (LEITE, 2015). No mais, as escolas têm essa postura de negação porque foram constituídas por pilares de uma classe burguesa, edificadas pelo homem branco, europeu e hétero.

Os olhares direcionados para as crianças empobrecidas estão fundamentados no assistencialismo e no moralismo; já para os jovens empobrecidos, marginalizados, os olhares ganham teor punitivo, o que vem definindo, historicamente, a estrutura organizacional do sistema de ensino público brasileiro.

Sob o olhar assistencialista, as crianças pobres precisam ser cuidadas, educadas intelectual e moralmente, já que suas famílias – no caso, famílias pobres – ‘são desestruturadas, não têm educação’. Assim, a ideia do cuidado com a infância pobre nasce impregnada de um olhar autoritário e negativo; e, por esse motivo, durante muito tempo, as creches foram vistas como instituições de caridade, mantidas muitas vezes por igrejas ou por famílias abastadas que se sentem na obrigação religiosa de salvar essas ‘pobres crianças de seu destino’ [...]. Taxados de violentos, bademeiros,

muitas vezes até de criminosos, a solução encontrada pela sociedade para lidar com jovens pobres é a correção, através de punição, inclusive a penal. Dessa forma, os problemas vividos pelas juventudes pobres se transformam em caso de polícia, e os órgãos criados para resolvê-los – como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM),<sup>61</sup> em funcionamento entre 1940 e 1964, e a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1964 – assemelham-se a uma prisão, com um caráter marcadamente repressivo (LEITE, 2015, p. 12).

De acordo com Simões (2020), essas representações ainda estão muito presentes em nossa sociedade. Sob os olhares pejorativos de nossa juventude, a escola vem se constituindo e reproduzindo equívocos no atendimento aos jovens, negando-lhes direitos, os invisibilizando. Os estudantes não conseguem se encontrar na escola ou encontrar sentido no que a escola propõe, pois o currículo escolar não dialoga com os saberes desses alunos vistos como “os Outros” – os oprimidos, os periféricos, os negros, os classistas, os que não se adequam às normas, os homoafetivos, os sujeitos empobrecidos que frequentam escolas. Esse processo fomenta a exclusão e leva vários alunos à evasão, ao abandono escolar. A ideia comumente constatada nas escolas é de que esses Outros devem se recolher para não atrapalhar a organização escolar, para não atrapalhar o funcionamento da escola que flui ao modo do homem branco, da sociedade patriarcalista.

O “fracasso” escolar não é do aluno pobre que evade, que não consegue aprender, é preciso pensar que o fracasso é, também, da escola, da sociedade (DUARTE, 2012; MOLL, 2014), uma vez que nós não conseguimos nos aproximar desse aluno. Segundo Silva (2020), a escolha por fazer uma escola democrática, que inclua a juventude empobrecida, marginalizada, periférica, é nossa, de toda a sociedade, de todos os profissionais envolvidos com a educação. Assim, é possível interromper esse processo de aniquilamento das culturas, de apagamento dos diferentes saberes.

Para a palestrante/convidada, o movimento de resistência, de luta, de fazer do ambiente escolar um espaço democrático é possível e as ações que a escola Admardo desenvolve demonstram isso. É uma escola que se faz pelo diálogo, problematizando as estruturas sociais e humanizando os sujeitos para que possam vir a contribuir na transformação da sociedade.

Apoiando-se em Paro (1999), que parte do conceito de educação como constituição cultural de sujeitos livres e da centralidade do trabalho como mediação para a realização do homem histórico, a palestrante alerta sobre o pensamento equivocado de função da educação,

---

<sup>61</sup> “É importante ressaltar que o termo ‘menor’ era a denominação usada somente para filhos e filhas das famílias de baixa renda, os pobres, pois os economicamente favorecidos eram chamados de crianças e adolescentes. Somente com a Constituição de 1988 e com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é que se consagraram direitos específicos da criança e do(a) adolescente, os quais passaram a ser considerados sujeitos de direitos” (LEITE, 2015, p. 12).

portanto da escola, de atuar sob a égide do mercado e de preparar os sujeitos para o trabalho alienado, ao invés de preparar para o viver digno e para o exercício da cidadania plena. Nesse processo de negação de direitos, o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente também é negado aos empobrecidos, restando-lhes o saber técnico, prático, reduzido às necessidades do trabalho:

O homem se socializa na vida com outros humanos, ele se apropria do que foi construído pela humanidade para poder tentar viver melhor. O homem, ao longo da sua história na face da terra, a partir dos problemas que foi enfrentando, foi produzindo conhecimento e o conhecimento vem sendo socializado. Só que algumas pessoas entendem que nem todos têm direito a esse conhecimento produzido. É uma herança dos nossos antepassados e essa herança me possibilita ter uma vida melhor, e isso é negado para muitas pessoas (PROFESSOR 6, 2019).

Segundo Paro (1999, p. 8), o papel da educação é mediar a apropriação desses saberes acumulados, promovendo a “atualização histórica de cada indivíduo”, sendo a escola o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, “objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para um melhor viver na sociedade a que pertencem”.

Na escola, o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana. Contudo, ocorre que, na ação dos professores e no atendimento às aspirações e expectativas dos estudantes, o que aparece como perspectiva primeira é o mercado de trabalho, cabendo o questionamento de se a escola deve conferir tanta ênfase a essa tarefa.

As críticas de Paro (1999) dizem respeito, primeiro, ao fato de a escola ser considerada socialmente importante por contribuir com algum retorno ao sistema econômico, quando a importância está no fato de atualizar culturalmente as novas gerações; segundo, pelo fato de a escola ser utilizada como alibi para a falta de ascensão social, quando a baixa (ou ausente) posição social é atribuída à falta de escolarização e não às injustiças cometidas pela sociedade capitalista; e terceiro, pela dependência que o sistema produtivo criou em possuir um quantitativo de profissionais com formação acadêmica cada vez maior e mais atualizada. A escola pública, subsidiada com os impostos da população, tem funções mais importantes do que ficar servindo ao capital, ou seja, ela deve cumprir de fato a sua função de mediar a apropriação da cultura, democratizando o ensino e os saberes a todos os indivíduos, sem exclusão de qualquer grupo.

Simões (2020) ressalta que a escola, na preparação para o trabalho nos moldes da subserviência e submissão ao capital, atua pelo mínimo, pois o jovem é preparado para o trabalho subalterno, braçal. Além disso, na sociedade capitalista, ao fragmentar os saberes, ao não problematizar o trabalho alienado, a escola está cumprindo a proposta ideológica do

mercado, mantendo a perversidade de empobrecer os sujeitos, ou seja, aos pobres será ofertada uma escola pobre, para que não tenham condições de criticar, de refletir e de ascender socialmente. “Para os pobres, uma escola empobrecida!”

A escola é um instrumento que pode ser utilizado tanto para o bem quanto para o mal. Quem quer manter a sociedade do jeito que está tem utilizado a escola da forma que nós estamos vendo já há algum tempo. E que bom que a escola e a universidade, que forma os professores, estão tentando rever essa situação para que os professores, de fato, se apropriem da escola e possam, a partir da própria prática, construir uma sociedade melhor, uma sociedade mais igualitária, sem desigualdade (PROFESSOR 6, 2019).

Ao privilegiar uma aprendizagem mecânica, fraca e rasa, em detrimento do pensamento crítico, a escola pública contribui para que os sujeitos permaneçam pobres e sem perspectiva (IOSIF, 2007; DEMO, 1988). A classe dominante continua produzindo uma escola pobre ao manter as estruturas deficientes, com corte ou redução de verbas, com precarização da formação docente, com fechamento de escolas/turmas, com responsabilização da escola pela não ascensão social etc. Existe uma proposta de empobrecimento da escola para que os alunos não consigam mudar e a resistência, a partir de profissionais engajados com o direito à educação, está em justamente entender a função social que a escola precisa assumir para que ocorra a transformação almejada.

Essa escola se justifica jogando a culpa pelo insucesso escolar no aluno, atribuindo-lhe a ausência de esforço e a evasão. A compreensão é de que, se é ofertado, ao estudante, acesso à escola, professor, alimentação escolar, material, transporte, livro didático, uniforme, auxílio financeiro e, ainda assim, ele não aprende, a culpa é única e exclusivamente dele. A culpabilização do aluno é muito frequente em nosso sistema educacional e a meritocracia, tão capitaneada pela mídia, dá conta de reforçar a crueldade imposta aos sujeitos empobrecidos que vem acumulando negação de direitos ao longo da história.

Simões (2020) enfatiza que, quando se negam oportunidades, os sujeitos não conseguem mudar a própria condição, fracassam, e, obviamente, não se trata de falta de esforço. É preciso que a escola contribua no sentido de corrigir e não fortalecer e/ou reproduzir as injustiças sociais. Se hoje é possível detectar esses problemas, precisamos pensar em outra forma de trabalhar processos de ensino-aprendizagem, pensar em uma outra escola para uma outra sociedade, mais justa e equânime, ainda que se compreenda que a escola não é a salvação que vai romper com o caos social (YANNOULAS, 2017; ARROYO, 2015; SILVA, 2008; CARARO, 2015; DUARTE, 2012).

Para Simões (2020), os movimentos sociais podem contribuir com a experiência de lutas sociais que acumularam, para que a escola participe do processo de transformação da sociedade, com o enfrentamento da condição de pobreza a que os estudantes estão submetidos. A escola precisa se aproximar dos movimentos sociais – movimento dos Sem Terra, das Mulheres, dos Negros, dos Homossexuais, dos Trabalhadores, de EJA, entre outros, que entram em cena como sujeitos de direitos e que são os movimentos que vêm assumindo uma postura crítica em relação à sociedade em que vivemos. A escola trabalha muito apartada do mundo, ela se isola de outros segmentos sociais e isso é um equívoco. Os movimentos sociais procuram ocupar a escola, mostrando que ela pode se constituir como espaço de mudanças, comprometido a construir um mundo menos desigual, mais justo, democrático e diverso (SIMÕES, 2020).

Um cursista, ressaltando a contribuição dos movimentos sociais, aborda a importância de não só se reconhecer no outro, mas também de poder dialogar sobre as pautas de outras lutas:

Eu lembro que quando eu tinha esse grupo, uma coisa que me marcou é que, por mais que eu fosse e sou um homem gay, e trabalhasse com aquelas meninas a dança afro, o teatro e tudo, interferir ou dialogar sobre o cabelo delas era uma fala minha. E aí, quando eu trouxe duas colegas [...] para conversar com elas, eu vi a grande transformação, porque aí se deu a visibilidade, elas viram uma outra mulher negra, que tinha uma outra estética, falando sobre a beleza de ser mulher negra (PROFESSOR 8, 2019).

Uma outra proposta é que se dê centralidade aos sujeitos e menos aos conteúdos, o que não quer dizer que os conteúdos serão negligenciados.

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 (LEITE, 2015, p. 20).

Permitir que as diferentes culturas adentrem o espaço escolar e que a escola promova o diálogo entre essas diferentes culturas é um desafio que devemos enfrentar. Precisamos lutar por tempos de formação humana em nossas escolas e não apenas por tempos de transmissão de conteúdos, entendendo que os conteúdos são instrumentos de formação e não fins em si mesmos. É preciso considerar urgente a ideia de se criar canais de conexão entre a cultura dos estudantes e a cultura escolar, reconhecer que as nossas práticas precisam ser colocadas em xeque, pois dificilmente estamos considerando que, por trás de um aluno, existe um jovem que carrega saberes, culturas e uma forma própria de ver e viver o mundo (LEITE, 2015).

Dessas buscas e inquietações, chamou-nos a atenção o apontamento feito por um cursista, de que devemos renunciar às certezas para reelaborar nossos fazeres pedagógicos, buscando ferramentas e subsídios para perceber o que nós podemos fazer e até onde podemos avançar no diálogo com os saberes dos alunos (PROFESSOR 8, 2019). Outra questão que precisamos considerar é que a escola (democrática) precisa se transformar em espaço de acolhimento da diversidade – de etnia, cultura, vivência social, gênero e ritmos de aprendizagem. “A diversidade não é só em relação ao aluno, às vezes, o professor que apresenta uma opinião diferente, ele também é colocado para fora” (PROFESSOR 9, 2019).

[...] para trabalhar com a diversidade em sala de aula, é preciso admitir que os(as) estudantes são sujeitos de vivências diferenciadas e que constroem seu referencial de pensamento e de ação a partir delas. Isso exige que os(as) educadores(as) conheçam as experiências socioculturais de seus(suas) alunos(as) – a realidade, os territórios, as formas de entender o mundo, os valores – e estabeleçam relações entre o objeto de conhecimento escolar e essas vivências (LEITE, 2015, p. 24).

Leite (2015) afirma que a diversidade de grupos sociais, que estão presentes nas escolas, passou a ser identificada como deficiência escolar, assumida pela condição social e cultural dos indivíduos em função da condição de pobreza, da desestruturação familiar e da falta de estímulo do meio cultural em que os indivíduos vivem (especificamente os pobres, negros, periféricos, excluídos). Em contrapartida, trabalhar com a diversidade significa levar em conta, a partir dos conteúdos sistematizados, o contexto de vida, o território, os diferentes desejos e anseios dos estudantes, tornando-se fundamental ouvir e dialogar com essa diversidade.

Contudo, os muros altos e reforçados revelam a relação de distanciamento que a escola estabelece com o bairro, com o território. Por medo da violência, a escola se fecha e não interage com o bairro, com a rua, com o local de moradia de seus alunos. A escola não consegue dialogar com a comunidade, com a família, não consegue fazer a aproximação com o território em que está inserida e isso pode ser reflexo de que os saberes trabalhados na escola não dialogam com os saberes do seu entorno (SIMÕES, 2020). Além disso, para algumas pessoas, entrar na escola significa entrar em um outro mundo, bem diferente do que estão acostumadas – onde encontram um conjunto de regras, tempos rígidos, hierarquias, proibições, castigos etc.

De acordo com Leite (2015, p. 28), os movimentos sociais são muito importantes para ampliação do diálogo entre escola e comunidade, pois estão em luta para romper muros, abrir escolas, “[...] ocupar as ruas e as praças, retomar a dinâmica comunitária de bairros e de pequenas cidades, criar espaços públicos de convivência e socialização para crianças e jovens em todo o Brasil”.

Dentre os caminhos apontados, a palestrante/convidada finaliza mencionando Freire (1987), ao lembrar que a educação não é neutra, ela é um ato político, o que exige de nós (professores e estudantes) um posicionamento a respeito do nosso compromisso social, assim como em fazer uma escola comprometida com a transformação social. Leite (2015, p. 31) também é citada por Simões (2020) quando indica caminhos a serem assumidos pela escola comprometida com a transformação social:

[...] uma escola que se comprometa com a transformação social precisa se posicionar diante das desigualdades sociais, lutando para combatê-las e buscando, junto com os movimentos sociais, construir uma sociedade mais justa e democrática. Para isso, é preciso que sejam repensadas suas práticas, sua cultura e sua relação com a sociedade (LEITE, 2015, p. 31).

Paulo Freire, contrapondo-se ao que chama de educação “bancária”, propõe uma educação libertadora, mais conectada com a luta dos coletivos oprimidos. Essa educação para libertação está pautada no diálogo que humaniza o sujeito, e se configura por meio de práticas culturais emancipadoras para os coletivos que dela participam, de modo a contribuir para a transformação social (FREIRE, 1987, *apud* SIMÕES, 2020).

A professora Renata Simões ressalta que os estudantes, enquanto sujeitos de direitos, requisitam que seus direitos sejam garantidos nos diferentes processos da escola, seja por meio do respeito às identidades e às diferentes culturas, seja por meio de um ensino de qualidade, que dialogue com os territórios, que tenha sentido e significado para as suas vidas por considerar as histórias e as lutas de cada um. Além disso, os direitos devem ser garantidos pela possibilidade de ampla participação na elaboração dos processos de ensino-aprendizagem, dos planejamentos, da avaliação escolar, enfim, os alunos precisam ser ouvidos para que se tornem sujeitos da própria formação humana e para que a escola assuma a perspectiva democrática de ensino.

A escola que se quer democrática também precisa trabalhar na direção de um ensino crítico. É alarmante a dificuldade dos alunos (e também de profissionais da educação) em analisar criticamente o momento atual, de ameaças constantes no campo educacional, como o movimento da escola sem partido, a implantação da escola cívico-militar, os ataques ao Fundeb, a proibição do debate de gênero, o *homeschooling*, os *vouchers*, as *escolas charter* e, recentemente, a PL nº 5.595 de 2020 que dispõe sobre o reconhecimento da Educação Básica e de Ensino Superior, em formato presencial, como serviços e atividades essenciais, dentre tantas outras situações que colocam em risco a escola pública e a democratização do ensino.

Nesse segundo bloco temático, dialogamos com base na relação entre pobreza e processos de democratização do ensino, na perspectiva de pensar o papel da escola frente às políticas de enfrentamento e superação da desigualdade social.

Assim, concluímos que a educação é um direito social e que a escola se constitui como espaço protetivo desse direito, portanto, é preciso fomentar as políticas públicas de enfrentamento à pobreza e sua superação para que os estudantes se encontrem e se reconheçam nas escolas, se apropriando das diferentes culturas através de um currículo que dialogue com suas necessidades e com seus territórios. É preciso fazer da escola um espaço de resistência, um espaço democrático de vivência e de convivência. Além disso, a educação, concebida como processo de comunicação que humaniza os sujeitos, não é neutra e deve ser colocada a serviço da transformação social dos educandos.

Ao longo do Curso de Extensão, pelos debates e narrativas que ocorreram, observamos que os professores participantes passaram pelo processo de ampliação e aprofundamento do conhecimento. Os diálogos estabelecidos propiciaram-lhes momentos de problematização e de instrumentalização para a compreensão da realidade de modo ampliado e crítico, objetivando uma prática pedagógica construtiva e de transformação do entendimento acerca das relações históricas e sociais que perpassam a pobreza.

Além disso, vimos que o diálogo acerca da democratização do ensino, na relação com a pobreza e com a desigualdade social, faz-se urgente nos espaços escolares, sobretudo nos espaços com atendimento aos estudantes público da EJA, uma vez que são substancialmente afetados no quesito violação de direitos.

Este capítulo também nos trouxe a compreensão dos fazeres necessários para a implementação de uma escola efetivamente democrática que atue sob circunstâncias adversas, mas que acolha e que dialogue com a diversidade, com os contextos empobrecidos, e que possibilite a participação coletiva dos diferentes sujeitos escolares. Enfim, construímos um percurso que nos aponta a possibilidade de um fazer pedagógico responsável, solidário e comprometido com os processos humanizadores que proporcionam aos estudantes da escola Admardo a afirmação de seu existir, representado no conjunto de seus direitos e de seus desejos.

## CAPÍTULO V. PRODUTO EDUCACIONAL (CURSO/FORMAÇÃO “POBREZA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO”)

Neste capítulo, apresentamos o Produto Educacional desenvolvido como parte da pesquisa que, conforme prevê o PPGMPE da Ufes,<sup>62</sup> também estará disponível para acesso por meio do *site* do programa, facilitando, a todos os profissionais interessados, conhecer o processo formativo que foi realizado no decorrer do estudo.

Optamos por expor a apresentação do curso, com objetivos e desenvolvimento, e as fases que o integraram: processo de planejamento/organização, divulgação, inscrição, efetivação dos encontros e os meios utilizados para o diálogo entre os participantes.

As unidades que compuseram o Curso/Formação estão organizadas para apresentar as temáticas, as datas, os profissionais convidados, a ementa dos encontros, as propostas de registros das atividades e as apresentações utilizadas como apoio pelos palestrantes/convidados. Dando suporte aos encontros formativos, cada unidade também está composta por indicações de livros, textos, imagens, *links* e pelas possibilidades de utilização desse material desenvolvido ao longo do curso de extensão, contribuindo grandemente com as trocas entre os participantes.

Por fim, esboçamos algumas considerações sobre esse processo formativo realizado com os profissionais da EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira” que ampliaram o debate proposto por esta pesquisa.

Aqui nos cabe o reconhecimento da importância que esses sujeitos representaram em nosso estudo, pois, de forma determinante, contribuíram para a compreensão dos processos de democratização do ensino junto à discussão histórico-social da pobreza, em defesa da humanização dos sujeitos que vivem/convivem/sobrevivem em contextos empobrecidos.

---

<sup>62</sup> A construção desse capítulo corresponde à característica do nosso curso de Mestrado Profissional que estabelece, em suas normas, ser imprescindível a elaboração de um produto educacional, conforme disposto no parágrafo único do artigo 33: “O **produto que acompanha a dissertação** deverá ter estreita relação com o tema da dissertação e aplicação na prática educativa ou de gestão” (UFES, 2017, grifo nosso).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**



**CURSO DE EXTENSÃO**  
**POBREZA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO**

**Denise Pinheiro Quadros**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões**

*Agradeço a participação e o empenho dos colegas que abraçaram comigo esse pensar dialógico em prol dos sujeitos empobrecidos.*

## APRESENTAÇÃO

O Curso/Formação intitulado “Pobreza e Educação: um diálogo necessário” faz parte do produto educacional (intervenção social) que integra a dissertação “Democratização do ensino e Educação de Jovens e Adultos na escola Admardo Serafim de Oliveira: possibilidades de enfrentamento da pobreza e da desigualdade social”, requisito do Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

# CURSO/FORMAÇÃO

## Pobreza e Educação: Um diálogo necessário

**Data:** Out. 19 à Abr. 20, 18h às 22h

**Local:** EMEF EJA “Prof. ASO”

**Carga horária:** 80 horas

**INSCRIÇÃO pelo LINK**

<https://forms.gle/E4SbGJmNhcU6LLuu7>

**Período: 02 a 11 de out. de 2019**

*Certificação via PROEX/Ufes*

### Convidad@s

Prof.<sup>a</sup> Ma. Ana Maria Petronetto Serpa

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene de Fátima Cararo

Prof. Me. João José Barbosa Sana

Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira

Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões

**Mediação :** Mestranda Denise Pinheiro Quadros e  
Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões

**Apoio:** PPGMPE - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação  
GEEPDS - Grupo de Estudo em Educação, Pobreza e Desigualdade Social  
LAGEBES - Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo



Educação, Pobreza e  
Desigualdade Social



O curso em questão intencionou proporcionar aos profissionais que atuam na Educação Básica da EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, localizada no Município de Vitória-ES, e demais sujeitos escolares dessa unidade, o fomento ao debate sobre pobreza e desigualdade social, de modo a contribuir com o processo de democratização do ensino, no sentido de garantir não só o acesso, mas também a permanência e a qualidade.

Nesse sentido, apresentamos a organização do Curso/Formação em suas diferentes etapas – divulgação, inscrição, encontros realizados e finalização do projeto que teve como ponto auge de conclusão os textos produzidos pelos participantes e a avaliação do Curso realizada em nosso último encontro.

Ao longo do processo, foi possível observar o engajamento dos participantes, por meio do envolvimento nas discussões e pelos relatos dos trabalhos desenvolvidos com os alunos e demais sujeitos da escola, registrando o crescimento pessoal e profissional do grupo.

### **OBJETIVO GERAL**

- Oferecer formação aos profissionais que atuam na Educação Básica da EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, localizada no Município de Vitória-ES, e demais sujeitos escolares dessa unidade, fomentando o debate sobre pobreza e desigualdade social, de modo a contribuir com o processo de democratização do ensino.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Promover encontros para diálogo e debates (pesquisa-formação) sobre a temática da pobreza, a fim de problematizar o investimento em ações coletivas para enfrentamento dessa condição social;
- Estabelecer debates com os profissionais da educação com o objetivo de compreender como vêm se constituindo os processos de democratização e suas propostas para o município de Vitória-ES;
- Desenvolver, durante a formação, propostas de políticas públicas e ações intersetoriais direcionadas ao enfrentamento e superação da pobreza e propostas pedagógicas que relacionem o currículo com a discussão da pobreza;
- Contribuir com a pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação que discute o processo de democratização escolar e o enfrentamento da pobreza para a consolidação de uma escola inclusiva para todos.

## DESENVOLVIMENTO DO CURSO

O Curso/Formação foi realizado durante os anos de 2019 e de 2020, na modalidade semipresencial, com início em outubro/19 e encerramento em agosto/20.<sup>63</sup> Tivemos 120 registros de inscrições no Curso/Formação (por meio de acesso ao *link* e/ou pela ficha impressa). Desse montante, tivemos a participação inicial de 48 (quarenta e oito) cursistas e a frequência permanente de 10 profissionais, basicamente do turno noturno da escola Admardo (com um participante externo à escola), que contribuíram com as discussões de nossa pesquisa.

A sistematização desses encontros formativos se deu pensando em temáticas voltadas para a discussão sobre a pobreza e os processos de democratização do ensino, sendo a EJA um tema permanente que permeou todas as discussões. As temáticas foram desenvolvidas nos encontros presenciais e os textos foram produzidos a partir das atividades propostas, com as falas dos professores palestrantes convidados e dos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, os diálogos foram organizados com as seguintes temáticas: “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, “Direitos Humanos e Pobreza”, “Políticas Sociais e Educação”, “Gestão Escolar e Democratização do Ensino”, “Gestão Democrática” e “O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais”. Com as temáticas pensadas e organizadas, nos faltava a tarefa de apontar os nomes de colaboradores para assumirem a condução das palestras. Por meio de carta/convite emitida, tivemos a honra de receber a confirmação dos professores Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira, Prof. Me. João José Barbosa Sana, Prof.<sup>a</sup> Ma. Ana Maria Petronetto Serpa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene de Fátima Cararo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões e Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva.

O Curso/Formação foi constituído por 30h presenciais (conforme cronograma abaixo) e 50 horas não-presenciais, compostas por atividades de pesquisa e escrita realizadas individualmente.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Registramos o ocorrido no ano de 2020 (fundamentalmente a partir do mês de março), em função das intercorrências da pandemia do coronavírus. Assim como em todas as atividades comerciais, industriais, artísticas, educacionais etc., ocorreram mudanças de ordem operacionais em nosso país (e no mundo). O isolamento social foi decretado em nível nacional, estadual e local, demandando o fechamento de escolas, repartições públicas/privadas, lojas e shoppings, com o objetivo de desacelerar a propagação do novo Coronavírus. Nesse sentido, tornou-se inevitável o replanejamento das ações, pensando no tempo/espço para o término da formação proposta (e já iniciada), bem como no esforço coletivo em buscar nova metodologia de encontro, uma vez que não nos era possível o agrupamento social.

<sup>64</sup> No modelo acordado para prosseguimento aos encontros, tivemos uma pequena redução da carga horária (eram encontros das 18h às 22h, nos adequamos para encontros das 17h às 19h), com cada envolvido em suas residências, a partir de um *link* disponibilizado via plataforma do Google Meet.

## **CRONOGRAMA**

11/10/19	17h às 22h	Educação, Pobreza e Desigualdade Social	Prof.ª Dr.ª Marlene de Fátima Cararo
08/11/19	17h às 22h	Direitos Humanos e Pobreza	Prof. Me. João José Barbosa Sana
06/12/19	17h às 22h	Políticas Sociais e Educação	Prof.ª Ma. Ana Maria Petronetto Serpa
14/02/20	17h às 22h	Gestão Escolar e Democratização do Ensino	Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira
03/07/20	17h às 19h	Gestão Democrática	Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva
21/08/20	17h às 19h	O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais	Prof.ª Dr.ª Renata Duarte Simões

**Apoio:** PPGMPE - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação  
 GEEPDS - Grupo de Estudo em Educação, Pobreza e Desigualdade Social  
 LAGEBES - Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo



Educação, Pobreza e  
Desigualdade Social



❖ A ficha de inscrição, além dos dados pessoais, formação, titulação e tempo de atuação como profissional da educação, continha duas perguntas: a primeira, você considera importante discutir a temática da pobreza na escola? e a segunda, você considera que a pobreza tem implicações nos processos de aprendizagem e permanência dos estudantes na escola? Essas perguntas foram elaboradas com a finalidade de direcionar os olhares dos profissionais ao público (e aos seus territórios) com que atuam e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar o “nosso” olhar sobre as compreensões dos profissionais acerca da pobreza na EJA, nos possibilitando conhecer um pouco sobre os contextos formativos dos respondentes, assim como sobre as experiências e as expectativas com relação à abordagem da temática “pobreza”;

## **INSCRIÇÕES**

As inscrições foram realizadas via “Formulário Google”, através do *link* <<https://forms.gle/E4SbGJmNhcU6LLuu7>>, disponibilizado no cartaz de divulgação (e também pela ficha impressa).

***Pobreza e Educação: um diálogo necessário***  
(Ficha de Inscrição)

Curso/Formação a ser realizado no período de outubro de 2019 a abril de 2020, com carga horária de 80h, certificado pela PROEX/Ufes, destinado aos/às profissionais da EMEF EJA "Professor Admardo Serafim de Oliveira" e demais sujeitos(as) que a compõem, com o objetivo de fomentar o debate sobre pobreza e desigualdade social, de modo a contribuir com o processo de democratização do ensino.

Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE/CE/Ufes  
Linha de Pesquisa: Docência e Gestão de Processos Educativos  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Renata Duarte Simões  
Mestranda: Prof.<sup>a</sup> Denise Pinheiro Quadros

**1- Endereço de e-mail:** \_\_\_\_\_

**2- Nome completo (sem abreviação):** \_\_\_\_\_

**3- CPF:** \_\_\_\_-\_\_\_\_-\_\_\_\_/\_\_\_\_-\_\_\_\_-\_\_\_\_

**4- Telefone(s):** Fixo: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ Móvel: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

**5- Identificação:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Estudante   | <input type="checkbox"/> Pedagogo(a)                                    |
| <input type="checkbox"/> Família   | <input type="checkbox"/> Bibliotecário                                  |
| <input type="checkbox"/> Professor(a) Regente                                | <input type="checkbox"/> Assistente Administrativo(a)                   |
| <input type="checkbox"/> Professor(a) da Educação Especial                   | <input type="checkbox"/> Diretora Escolar                               |
| <input type="checkbox"/> Estagiário(a) - com vínculo no município de Vitória | <input type="checkbox"/> Comunidade Local                               |
| <input type="checkbox"/> Estagiário(a) - em pesquisa na escola               | <input type="checkbox"/> Auxiliar de Serviço Geral                      |
| <input type="checkbox"/> Coordenador(a) de Turno                             | <input type="checkbox"/> Porteiro(a)                                    |
|  | <input type="checkbox"/> Secretaria Municipal de Educação - <u>Seme</u> |

**6- Titulação:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Estudante (Ens. Fundamental incompleto) | <input type="checkbox"/> Especialização |
| <input type="checkbox"/> Estudante (Ensino Fundamental)          | <input type="checkbox"/> Mestrado       |
| <input type="checkbox"/> Estudante (Ensino Médio incompleto)     | <input type="checkbox"/> Doutorado      |
| <input type="checkbox"/> Estudante (Ensino Médio)                | <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado  |
| <input type="checkbox"/> Graduação                               |   |

**7- Curso de Graduação (se não possui essa titulação responda "Não se aplica"):** \_\_\_\_\_

**8- Tempo de atuação como Profissional da Educação:**

- |                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos   | <input type="checkbox"/> Mais de 20 anos                  |
| <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos  | <input type="checkbox"/> Não sou Profissional da Educação |
| <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos |   |
| <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos |   |

**9 - Você considera importante discutir a temática da pobreza na escola? Apresente a sua opinião.**

---

---

---

**10- Você considera que a pobreza tem implicações nos processos de aprendizagem e permanência dos estudantes na escola? Apresente a sua opinião.**

---

---

---

Obrigada!

No primeiro dia de encontro, o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” foi disponibilizado aos presentes, conforme apresentado abaixo:

***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido***

Tenho conhecimento de que **Denise Pinheiro Quadros**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, está realizando uma pesquisa por meio do Curso de Extensão “Pobreza e Educação: um diálogo necessário”, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Duarte Simões.

O objetivo da pesquisa é analisar o processo de democratização escolar na Educação de Jovens Adultos (EJA) do município de Vitória-ES, mais especificamente na EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, em seus diferentes contextos de consolidação, buscando compreender como vem atuando no enfrentamento da condição de pobreza/extrema pobreza e da desigualdade social em que vivem os estudantes dessa modalidade de ensino.

Foi esclarecido, pelas pesquisadoras, que a participação dos sujeitos envolvidos no estudo é voluntária, podendo os mesmos se retirarem a qualquer momento da atividade sem nenhum tipo de prejuízo pessoal. Os benefícios do estudo se convertem para a produção de conhecimentos sobre a relação entre Pobreza e Democratização do Ensino, sendo os dados analisados eticamente, com o compromisso de não produzirem nenhum tipo de constrangimento para os sujeitos envolvidos.

Diante das questões explicitadas, eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário (a), da presente pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do (a) participante do estudo: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Testemunha: \_\_\_\_\_

Testemunha: \_\_\_\_\_

<b>MEIOS DE COMUNICAÇÃO/INTERAÇÃO</b>	
	<p><b>E- Mail pessoal</b></p> <p>Cada participante passou a receber as atividades e o compartilhamento de materiais via e-mail (slides, textos, entre outros).</p>
	<p><b>E-mail do Curso/Formação</b></p> <p>Foi criado o e-mail pobreza-e-educacao@googlegroups.com, destinado a receber e encaminhar as atividades pertinentes a formação.</p>
	<p><b>Grupo de WhatsApp</b> (Aplicativo de mensagens instantâneas)</p> <p>Para avisos, orientações, notícias, compartilhamentos e outras informações relacionadas ao processo formativo.</p>

## APRESENTAÇÃO DO PROJETO NA ESCOLA

Em meados de setembro, do ano de 2019, demos andamento a duas frentes de trabalho: a primeira, seguindo o protocolo, endereçada à Secretária Municipal de Educação de Vitória, de entrada no documento que solicitava a autorização para desenvolvermos a pesquisa de mestrado e, por sua vez, o Curso/Formação na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira” (em 16/09/20 recebemos a autorização); a segunda, seguindo os procedimentos administrativos da Universidade Federal do Espírito Santo, encaminhamos o Projeto de Extensão “Pobreza e Educação: um diálogo necessário” ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, vinculado ao Centro de Educação, para apreciação e posterior encaminhamento à Pró-Reitoria de Extensão (Proex) onde foi aprovado.

Ainda no mês de setembro, nos dirigimos à escola Admardo para a apresentação da pesquisa e da proposta de formação à direção escolar, como também para organizar uma agenda de encontro com os membros do Conselho de Escola e com a equipe escolar (ressaltamos a proatividade da gestora nesse diálogo).

No dia 27 de setembro, estivemos presentes nos três turnos da escola, apresentando o Projeto de Extensão aos profissionais e aos demais convidados. Em cada turno, dialogamos sobre a proposta do Curso/Formação, salientando a importância da temática para toda a equipe escolar. Após diálogos, o planejamento inicial ficou constituído como no quadro a seguir:

DATA	AÇÃO	CONVIDADOS	LOCAL
SET/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofício de autorização</li> <li>• Contato com a Direção Escolar/Conselho de Escola</li> <li>• Encontro com os Profissionais da Escola</li> </ul>	Coordenador do PPGMPE Mestranda e Orientadora	Seme Escola Admardo
		Mestranda e Orientadora	Escola Admardo
11/10/19	Unidade I: Educação, Pobreza e Desigualdade Social	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marlene de Fátima Cararo	Escola Admardo
08/11/19	Unidade II: Direitos Humanos e Pobreza	Prof. Me. João José Barbosa Sana	Escola Admardo
06/12/19	Unidade III: Políticas Sociais e Educação	Prof. <sup>a</sup> Ma. Ana Maria Petronetto Serpa	Escola Admardo
14/02/20	Unidade IV: Gestão Escolar e Democratização do Ensino	Prof. Dr. Eduardo A. Moscon Oliveira	Escola Admardo
13/03/20*	Unidade V: Gestão Democrática	Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva	Escola Admardo
17/04/20*	Unidade VI: O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encerramento: Relato de Experiência e Avaliação</li> </ul>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Renata Duarte Simões Mestranda Denise Pinheiro Quadros	Seme

\* As datas desses encontros foram alteradas em função do contexto pandêmico, ocorrendo em 03/07 e 21/08, respectivamente.

Ficou acordado, entre direção escolar e equipe de profissionais, que o Curso/Formação seria realizado no horário das 18h às 22h, na própria unidade de ensino, com participação por adesão, em dias de sextas-feiras, que já é dia constituído de formação na escola. Percebemos que essa modalidade de participação foi, em certa medida, prejudicial aos professores que atuavam nos turnos matutino e vespertino, no entanto, foi possível contar com a presença desses, ainda que não de forma sistemática.

### **Encontro (presencial) para apresentação do Curso/Formação - Escola Admardo**



Fonte: Autora, set. 2019.

<b>UNIDADE I</b>	
<b>TEMA</b>	Educação, Pobreza e Desigualdade Social
<b>PALESTRANTE/CONVIDADO</b>	Prof. <sup>a</sup> Dra. Marlene de Fátima Cararo
<b>DATA DO ENCONTRO</b>	11 de outubro de 2019
<b>EMENTA</b>	Abordagem crítica da educação, pobreza e desigualdade social. Questões históricas e sociais que compõem a relação dialética entre esses aspectos da realidade, combatendo perspectivas naturalistas e moralizantes da pobreza.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as diferentes concepções de pobreza;</li> <li>- Evidenciar, através de dados estatísticos, a realidade de desigualdade brasileira;</li> <li>- Refletir sobre os processos históricos da pobreza, o que significa nascer e viver em condição de empobrecimento;</li> <li>- Dialogar sobre as possibilidades de enfrentamento da pobreza/extrema pobreza na rede municipal de Vitória e na escola Admardo.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	Exposição dialógica utilizando-se de slides.
<b>MÍSTICA</b>	Vídeo “Severinas”
<b>LINK PARA ACESSO AOS SLIDES DA APRESENTAÇÃO</b>	
<a href="https://drive.google.com/file/d/1Mi6eC68aPdGochDp5kuSlgkfHKIZDyXE/view?usp=sharing">           &lt;https://drive.google.com/file/d/1Mi6eC68aPdGochDp5kuSlgkfHKIZDyXE/view?usp=sharing&gt;         </a>	
<b>ATIVIDADE PROPOSTA</b>	Registrar textualmente as impressões pessoais dialogando com o público da escola em que atua.
<b>REFERÊNCIAS e TEXTOS DE APOIO</b>	
<p>ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza, Desigualdades e Educação. <i>In</i>: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. <b>Módulo Introdutório</b> [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: &lt;<a href="http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf">http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf</a>&gt;. Acesso em: 10 out. 2019.</p> <p>CARARO, Marlene de Fátima. <b>O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social</b>: intenções e tensões. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2015. Disponível em: &lt;<a href="http://repositorio.ufes.br/handle/10/1920">http://repositorio.ufes.br/handle/10/1920</a>&gt;. Acesso em: 10 out. 2019.</p> <p>CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. <b>Programas de proteção social e superação da pobreza</b>: concepções e estratégias de intervenção. UFMG-FFCH, Doutorado, 2005.</p> <p>GEORGES, Rafael. <b>Nós e as desigualdades</b>: pesquisa Oxfam Brasil / Data Folha – percepções sobre as desigualdades no Brasil. <i>In</i>: MAIA, Katia (Org.). Oxfam Brasil, 2019.</p> <p>GEORGES, Rafael. <b>País estagnado</b>: um retrato das desigualdades brasileiras. <i>In</i>: MAIA, Katia (Org.). Oxfam Brasil, 2018.</p> <p>GEORGES, Rafael. <b>A distância que nos une</b>: um retrato das desigualdades brasileiras. <i>In</i>: MAIA, Katia (Org.). Oxfam Brasil, 2017.</p>	

LEITE, Izildo Correa. **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, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública, *In*: MOOL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. Pobreza e Cidadania. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo I** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

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

SEVERINAS. Direção: Eliza Capai. Realização: Agência Pública. BRASIL: Microbolsas, 2013. 1 documentário (10 min). *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo I** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_Rn7GF-u1tw](https://www.youtube.com/watch?v=_Rn7GF-u1tw)>. Acesso em: 10 out. 2019.

TAVARES, Gilead Marchezi et al. A produção de meninos de projetos e acontecimentos no percurso. **Psicologia & Sociedade**, 23(1), 94-102, 2011.

YAZBEK, Maria Carmelita. Serviço Social e pobreza. **Rev. Katálisis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/01.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

### Tirinha do cartunista argentino Quino, criador da Mafalda.



Fonte: Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

### Unidade I - Encontro (presencial) - Escola Admardo



Registros em  
11/10/2019

## CONHECENDO A UNIDADE I

A primeira temática trabalhada, intitulada “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, foi um verdadeiro divisor de águas.

De forma mais que acertada, a palestrante/convidada inicia a sua

No Brasil, 5% da população - os mais ricos - recebem, por mês, o mesmo que os demais 95% juntos (GEORGES, 2017).



exposição apresentando os dados sobre a pobreza e a concentração de renda destacando a desigualdade econômica que existe entre os mais

pobres. Os dados apresentados causam espanto entre os participantes, ao perceberem a grandiosidade de divergências das condições econômicas em que nos encontramos, em que a

população estudantil se encontra.

Arroyo (2016, p. 7) nos questiona: “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?” Primeiro passo: admitir que a pobreza e as desigualdades existem.

E o que significa esse reconhecimento?

[...] significa levar em conta que a existência persistente dos pobres nas escolas brasileiras traz reflexões importantes para as práticas pedagógicas e para a gestão educacional. Assim, é necessário não apenas saber que as escolas estão repletas de meninos e meninas pobres, mas, muito mais do que isso, é preciso também questionar quais exigências essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, demandam de nossas práticas (ARROYO, 2016, p. 7).

A professora Marlene, fundamentando-se em Yazebk (2010, p. 153), destaca que abordar os que são constituídos como pobres “é penetrar num universo marcado pela subalternidade, pela revolta silenciosa, pela humilhação e alienação e sobretudo, pela resiliência aliada às estratégias para melhor sobreviver, apesar de tudo”.

No Brasil, a pobreza não pode ser explicada com base numa suposta escassez de recursos, mas, deve considerar a maneira pela qual se distribui a riqueza gerada socialmente – com alto grau de desigualdade – e, mais do que isso, com alto grau de concentração, com tendência a reproduzir-se ou, mesmo, a aprofundar-se (LEITE, 2002, apud CARARO, 2019).

Importante entendermos a POBREZA como um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não podendo ser considerada como mera

### RELATÓRIO Oxfam em 21/01/2019

As 26 pessoas mais ricas do mundo detêm a mesma riqueza dos 3,8 bilhões mais pobres, que correspondem a 50% da humanidade. (CARARO, 2019)

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, 2019).

Distante dessa compreensão, Simões (2017) afirma que a pobreza tem sido tratada, nos currículos escolares, como carência, negligenciando o papel da escola quanto ao seu compromisso em trabalhar a partir do conhecimento pleno da realidade de seus educandos.

Nos currículos, a pobreza tem sido vista como carência, sendo a carência material resultado das carências de conhecimento, de competências, carências de valores, hábitos e moralidades. E, assim, a escola não tem assumido o seu papel de proporcionar o pleno conhecimento da realidade, inclusive, da condição social dos seus alunos, mostrando as condições históricas e sociais que resultaram na desigualdade social (SIMÕES, 2017, p. 1).



Os impactos da pobreza na educação escolar

Fonte: SIMÕES, 2017.

CURRÍCULO HEGEMÔNICO	CURRÍCULOS QUE SE ARTICULAM COM A POBREZA
Desconsidera as diferenças regionais, culturais, econômicas e políticas existentes entre os(as) alunos(as).	Consideram as diferenças regionais, culturais, econômicas e políticas existentes e reconhecem os coletivos empobrecidos como portadores de vivências e de questionamentos que refletem a própria realidade.
Avalia todos(as) os(as) alunos(as), indiscriminadamente, com base nos saberes dominantes.	Avaliam todos(as) os(as) alunos(as), valorizando, também, os “Outros” saberes trazidos.
Considera os(as) alunos(as) “puros espíritos”, desprovidos de corporalidade, apenas receptores de conhecimento.	Dão centralidade aos corpos, reconhecendo-os como o eixo das vivências e dos saberes de alunos e alunas.
É pensado unicamente para o mercado de trabalho.	Estimulam o questionamento crítico a respeito da realidade social, ou seja, abrem espaço para a reflexão sobre os problemas sociais, entre eles a existência e a persistência da pobreza.

Fonte: Arroyo (2015, p. 22).



**Sites sugeridos:**

**Oxfam Brasil:** <<https://www.oxfam.org.br>>

**Retrato das desigualdades/IPEA:**

<[https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores\\_educacao](https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao)>

## UNIDADE II

<b>TEMA</b>	Direitos Humanos e Pobreza
<b>PALESTRANTE/CONVIDADO</b>	Prof. Me. João José Barbosa Sana
<b>DATA DO ENCONTRO</b>	08 de novembro de 2019
<b>EMENTA</b>	Direito à vida como dimensão inegociável da existência. Direitos Humanos como frutos da luta pelo direito universal à dignidade humana. Dimensões cumulativas e qualitativas dos Direitos Humanos: direitos de liberdade (civis e políticos), de igualdade (econômicos, sociais e culturais) e de solidariedade (direitos difusos). Reconhecimento da pobreza como violação aos Direitos Humanos.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceituar os Direitos Humanos;</li> <li>- Identificar quais direitos são garantidos e/ou negligenciados pelo Estado;</li> <li>- Compreender a relação entre pobreza e não garantia de direitos;</li> <li>- Dialogar sobre as práticas educacionais que consideram os direitos dos estudantes que vivem em condições marcadas pelas construções sociais.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	Exposição dialógica utilizando-se de slides.
<b>MÍSTICA</b>	Vídeo “Escola Eldorado”
<b>ATIVIDADE PROPOSTA</b>	Em sua opinião, quais são as relações existentes entre pobreza e direitos humanos?
<b>LINK PARA ACESSO AOS SLIDES DA APRESENTAÇÃO</b> <a href="https://drive.google.com/file/d/1-Q5yTXvUVnePIK8JFFvJNoIjuxoFU szk/view?usp=sharing">           &lt;https://drive.google.com/file/d/1-Q5yTXvUVnePIK8JFFvJNoIjuxoFU szk/view?usp=sharing&gt;         </a>	
<b>REFERÊNCIAS e TEXTOS DE APOIO</b>	
<p>BRASIL. <b>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</b>. Brasília: MEC, MJ, UNESCO, 2013.</p> <p>BRASIL. <b>Dados do Bolsa Família</b>. Brasília: MDS. Disponível em: &lt;<a href="https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html">https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html</a>&gt;. Acesso em: 7 nov. 2019.</p> <p>DUDH. <b>Declaração Universal dos Direitos Humanos</b>. Nações Unidas do Brasil. 1948. Disponível em: &lt;<a href="https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/">https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/</a>&gt;. Acesso em: 7 nov. 2019.</p> <p>ESCOLA Eldorado. Direção: Victor Lopes. Brasil: TV Zero, 2008. 1 documentário (11,08 min). (Projeto Marco Universal). <i>In</i>: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. <b>Módulo II</b> [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/results?search_query=escola+eldorado">https://www.youtube.com/results?search_query=escola+eldorado</a>&gt;. Acesso em: 10 out. 2019.</p>	

HERKENHOFF, João Batista. **ABC dos direitos humanos**. Vitória: Secretaria Municipal de Cidadania, Direitos Humanos e Trabalho. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018. Rio de Janeiro: IBGE. 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf)>. Acesso em: 7 nov. 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo II** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

PEQUENO, Marconi. O fundamento dos direitos humanos. *In*: **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. Volume 1: Fundamentos históricos-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. Editora Universitária: UFPB. João Pessoa, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2186-dirhumanos-volume1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2186-dirhumanos-volume1-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 de nov. 2019.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos. *In*: **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. Volume 1: Fundamentos históricos-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. Editora Universitária: UFPB. João Pessoa, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2186-dirhumanos-volume1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2186-dirhumanos-volume1-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 de nov. 2019.



Fonte: Jornal Estado de Minas. Notícias Online. **PraEntender Os direitos humanos em 2 minutos** - Política - Estado de Minas. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/03/27/interna\\_politica,947107/praentender-os-direitos-humanos-em-2-minutos.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/03/27/interna_politica,947107/praentender-os-direitos-humanos-em-2-minutos.shtml)>. Acesso em: 19 dez. 2020.

## Unidade II - Encontro (presencial) - Escola Admardo



Registros em  
08/11/2019



Fotos: Autora, nov. 2019.

## CONHECENDO A UNIDADE II

Refletir a respeito da relação entre direitos humanos e educação, necessariamente, significa fazer da escola um espaço onde os indivíduos possam adquirir consciência de si como sujeitos de direitos, assim como pensar em mecanismos para assegurá-los.

Pensar na relação possível entre escola e direitos humanos nem sempre é tarefa fácil, ainda mais para aqueles(as) que não estão familiarizados(as) com a temática. Quando pensamos em educação e direitos humanos, é importante levarmos em conta que a escola deve se colocar como um espaço do qual os sujeitos envolvidos no processo educativo possam usufruir igual e integralmente. Além disso, ela deve se preocupar em se integrar com outras instituições para contribuir para a efetiva garantia dos direitos desses sujeitos (MENDONÇA, 2016, p. 8).

Para tanto, a instituição escolar precisa desenvolver, em suas ações pedagógicas, iniciativas que promovam o enfrentamento da violação de direitos humanos, tornando-se um espaço de vivência irrestrita desses direitos.

Nessa unidade do Curso/Formação, o palestrante/convidado nos instiga a pensar sobre os Direitos Humanos e suas implicações em nossas vidas, fundamentalmente na vida dos estudantes, enfatizando a concepção de direitos e a pobreza. Antes, porém, nos traz a seguinte indagação: afinal, o que são Direitos Humanos?

Segundo o professor João José, são direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos, direitos que possuímos pelo simples fato de sermos humanos (RABENHORST, 2008, *apud* SANA, 2019).

E quais são as relações existentes entre pobreza e direitos humanos?

**A pobreza é a maior negação dos direitos humanos.**

Miséria extrema no país cresce e atinge 13,2 milhões de brasileiros

Fonte: Correio Braziliense (Brasil), postado em 14/08/2019. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/08/14/interna-brasil,777032/miseria-extrema-no-pais-cresce-e-atinge-13-2-milhoes-de-brasileiros.shtml>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

De acordo com o palestrante, com base em Mendonça (2015), temos três dimensões dos direitos humanos:

1ª Dimensão	2ª Dimensão	3ª Dimensão
<b>LIBERDADE</b> Direitos civis e políticos	<b>IGUALDADE</b> Direitos econômicos, sociais e culturais	<b>FRATERNIDADE</b> Direitos de fraternidade social
<p><b>Titularidade:</b> indivíduos; <b>Caracterizam-se pela seguinte divisão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Direitos Civis:</b> liberdade de expressão, de culto religioso, de ir e vir, de privacidade, de proteção legal etc.;</li> <li>• <b>Direitos políticos:</b> votar e ser votado, participação no governo, liberdade de associação política e de resistência à opressão, proteção contra ações tirânicas por parte do Estado etc.</li> </ul> <p><b>Marco histórico:</b> Revolução Francesa e Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (França, 1789);</p> <p><b>Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):</b> artigos 3 a 21.</p>	<p><b>Titularidade:</b> determinadas coletividades; <b>Caracterizam-se por obrigar o Estado a assegurar condições mínimas de igualdade e de vida digna através de políticas públicas em três áreas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Direitos sociais:</b> educação, saúde, previdência, trabalho, moradia etc.;</li> <li>• <b>Direitos econômicos:</b> valorização do trabalho, remuneração justa, direito de associação trabalhista, direito de greve, função social da propriedade, defesa do consumidor;</li> <li>• <b>Direitos culturais:</b> proteção da cultura e do patrimônio cultural material e imaterial da comunidade, padrão de vida que permita aos sujeitos usufruir da produção cultural de sua sociedade.</li> </ul> <p><b>Marco histórico:</b> o conceito de Estado de Bem Estar Social, emergido após a Segunda Guerra Mundial;</p> <p><b>Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):</b> artigos 22 a 27.</p>	<p><b>Titularidade:</b> a humanidade, independente dos Estados nacionais; <b>Caracterizam-se por não apresentarem limites precisos e por serem uma reação ao extermínio de massas humanas e à destruição sistemática da natureza.</b> São exemplos: <u>direito à paz</u>, e a <u>à autodeterminação dos povos</u>; <u>direito de viver em um ambiente ecologicamente equilibrado</u>; direito ao desenvolvimento sustentável, preservação do patrimônio cultural da humanidade; <u>direito à comunicação</u> etc.</p> <p><b>Marco histórico:</b> reação aos grandes conflitos mundiais da primeira metade do século XX, em especial ao Holocausto;</p> <p><b>Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):</b> abrangem os artigos 3 a 27, pois são vistos como uma síntese das duas outras dimensões dos direitos humanos.</p>

Para Sana (2019) é preciso:

- **Ampliar** a reflexão sobre os significados da presença da pobreza no ambiente da escola;
- **Reconhecer a pobreza** como negação dos direitos humanos;
- **Reafirmar a centralidade** dos direitos humanos em contextos neoliberais – com a elaboração de políticas sociais;
- **Construir a resistência**, apostar na solidariedade, afirmar outras possibilidades.



**Sites sugeridos:**

**Observatório do Terceiro Setor:** <<https://observatorio3setor.org.br/quem-somos/>>

**Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:**

<<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>

**Declaração Universal dos Direitos Humanos:**

<<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>

## UNIDADE III

<b>TEMA</b>	Políticas Sociais e Educação
<b>PALESTRANTE/CONVIDADO</b>	Prof. <sup>a</sup> Ma. Ana Maria Petronetto Serpa
<b>DATA DO ENCONTRO</b>	06 de dezembro de 2019
<b>EMENTA</b>	Compreensão dos Programas de Transferência de Renda como dever do Estado na garantia dos direitos dos cidadãos. Contextualização das condicionalidades vinculadas ao Programa Bolsa Família e os critérios para o recebimento do benefício.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceituar e identificar os Programas de Transferência de Renda e suas implicações;</li> <li>- Problematizar o papel do Estado em garantir direitos aos cidadãos;</li> <li>- Dialogar sobre o Programa Bolsa Família, as condicionalidades e os reflexos na vida de diferentes grupos populacionais;</li> <li>- Compreender como os Programas de Transferência de Renda têm contribuído para a superação do ciclo intergeracional de pobreza.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	Exposição dialógica utilizando-se de slides.
<b>MÍSTICA</b>	Vídeo “Projeto de desconstrução do Brasil”
<b>ATIVIDADE PROPOSTA</b>	<p>Produzir um texto estabelecendo a relação indicada: Inclusão na esfera pública</p> <p>→ Como as vozes dos excluídos – mulheres e outros grupos sociais – podem ser incluídas na esfera pública?</p> <p>→ Como gerar processos de interação democrática, na forma de geração de direitos?</p> <p>→ Grupos excluídos – social e moral. Agentes públicos que reforçam o preconceito, o estigma, tratamento com desdém; “profundidade destrutiva das subjetividades”; “situações lesantes”. Como alterar esta cultura?</p> <p>→ Como desenvolver processos de autonomização das pessoas?</p> <p>→ Como formar demandantes de direitos civis?</p>
<b>LINK PARA ACESSO AOS SLIDES DA APRESENTAÇÃO</b>	
<a href="https://drive.google.com/file/d/1ijH4Ra_Jg1bY7lj9Ov8F2yz3fEpLMTK5/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1ijH4Ra_Jg1bY7lj9Ov8F2yz3fEpLMTK5/view?usp=shari ng</a>	
<b>REFERÊNCIAS e TEXTOS DE APOIO</b>	
<p>BdF Entrevista Tereza Campello. <b>Projeto de desconstrução do Brasil</b>. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wNNCuyFHgq4&amp;t=108s">https://www.youtube.com/watch?v=wNNCuyFHgq4&amp;t=108s</a>. Acesso em: 5 dez. 2019.</p>	



### Unidade III - Encontro (presencial) - Escola Admarco



Registros em  
06/12/2019

## CONHECENDO A UNIDADE III

A temática “Políticas Sociais e Educação” nos convida a refletir sobre a importância dos Programas de Transferência de Renda – programas sociais desenvolvidos nas três esferas políticas – enquanto estratégia de enfrentamento da pobreza e de inclusão social, que correspondem à transferência direta de renda para pessoas e/ou famílias em condições de empobrecimento e de vulnerabilidade social. Nesse encontro, com base em Rego e Pinzani (2015, p. 9), também são problematizados os conceitos de “cidadania” e de “democracia”:

As diversas formas de as sociedades e de suas instituições entenderem a cidadania e, conseqüentemente, a própria democracia interferem, radicalmente, no estatuto da cidadania como princípio político indispensável à vida democrática. O conjunto dos direitos que compõem o complexo de prerrogativas de um(a) cidadão(ã) e, o que é fundamental, a efetivação concreta desses direitos na vida social são os verdadeiros indicadores do grau de profundidade de uma democracia. Ao fim e ao cabo, a fruição de direitos, o acesso ao bem-estar social e a autonomia de escolhas dos indivíduos querem dizer, em última palavra, que ser autor(a) do próprio destino constitui a verdadeira medida do grau de democratização realizada em uma sociedade.

Rego e Pinzani (2015, p. 9) consideram que “a existência da cidadania como situação histórica supõe, necessariamente, um complexo de condições políticas, sociais, econômicas e culturais” que evidenciam o processo de democratização já alcançado por determinada sociedade, ou seja, “se uma sociedade não garante que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de acesso ao bem-estar, à cultura e à educação em sentido amplo, tal sociedade apresenta déficits enormes de democratização de sua estrutura social e política” (REGO; PINZANI, 2015, p. 9). São imprescindíveis o respeito, a igualdade e o convívio humano com justiça para que não sejamos embrutecidos e insensíveis com a dor do outro.



Fonte: Imagem do Bolsa Família. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bolsa\\_Fam%C3%ADlia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bolsa_Fam%C3%ADlia). Acesso em: 19 dez. 2020.

Por falta de conhecimento, existem muitos preconceitos em relação aos pobres, sendo importante termos uma visão mais complexa e ampla da pobreza. Um erro comum é o de identificar a pobreza com um baixo nível de renda ou de riqueza.

- ❖ Renda não é o único aspecto que define a pobreza – linha de extrema pobreza de 77,00 per capita mensal e de pobreza de 154,00 per capita mensal são definições arbitrárias. De acordo com Rego e Pinzani (2015, p. 19):

[...] a própria definição da pobreza com base na renda representa, em certo sentido, um ato arbitrário. Vejamos, por exemplo, no caso do Brasil, o estabelecimento por parte do governo da linha que separa pobreza – renda mensal per capita de até R\$ 154 – e pobreza extrema – renda mensal de até R\$ 77 por pessoa. É difícil dizer que quem recebe R\$ 80 encontra-se em situação melhor que quem recebe só R\$ 77, assim como é complicado afirmar que quem recebe R\$ 160 não seria pobre. Da mesma maneira, a presença ou a ausência de políticas públicas específicas e de serviços públicos afetam profundamente a vida das camadas mais vulneráveis da população.

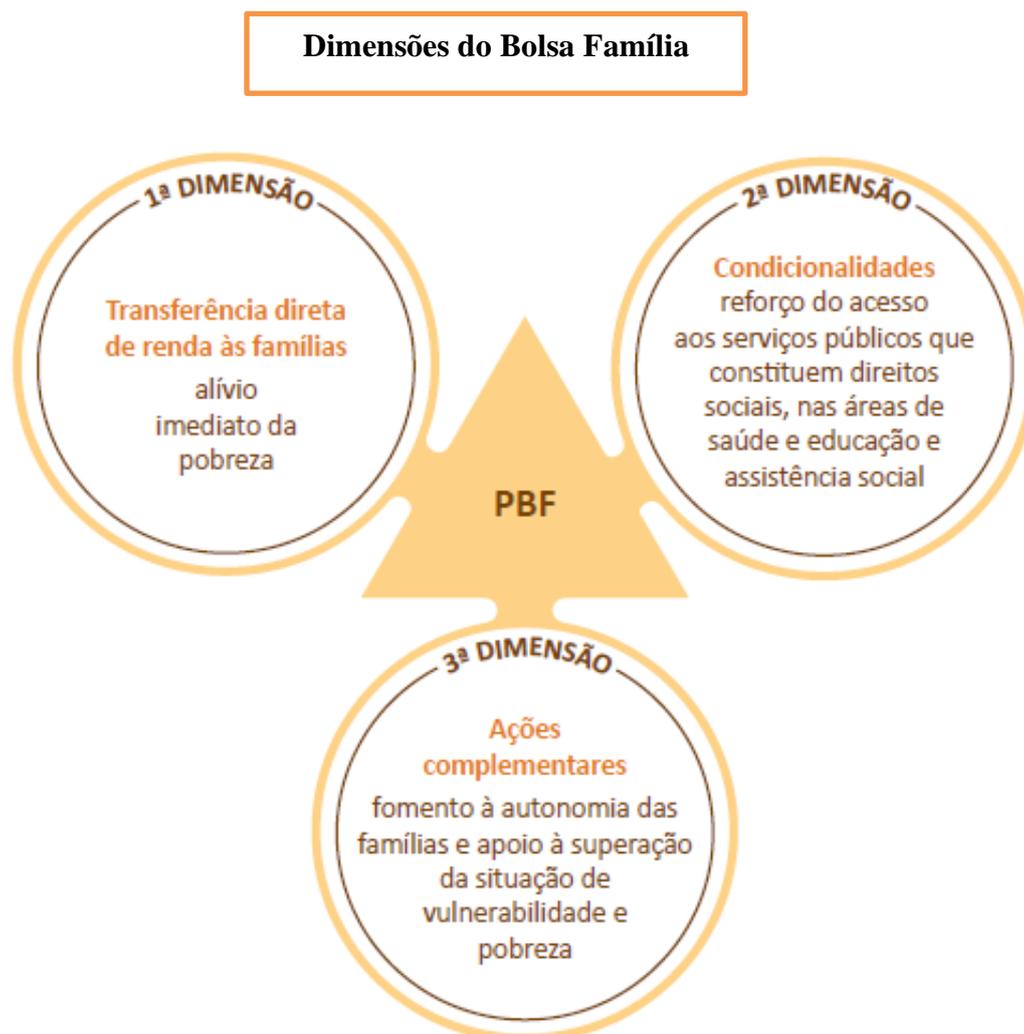
É preciso considerar outros aspectos, conforme apresentados por Serpa (2019):

- Classe social e econômica
- Lugar de residência
- Regiões geográficas
- Áreas isoladas
- Etnia/cor da pele
- Gênero, idade, composição e estrutura familiar

Fundamentando-se em Wilkinson e Pickett (*apud* REGO; PINZANI, 2015), a palestrante informa que a desigualdade de renda e riqueza piora a qualidade de vida inclusive dos que estão no extremo superior da escala social (SERPA, 2019), podendo ocorrer, quando a **desigualdade aumenta**, aumento das patologias psiquiátricas e de adição; da gravidez entre adolescentes; dos homicídios; da população carcerária; da mortalidade infantil; ou quando a **desigualdade diminui**, aumento da confiança recíproca entre os membros de uma sociedade; da expectativa de vida; da mobilidade social; melhoria dos resultados escolares entre as crianças.

A palestrante/convidada afirma que a educação é o aspecto mais afetado pela desigualdade, sua falta ou precariedade perpetua a desigualdade; que crianças provenientes de famílias pobres não vivem em um ambiente favorável à atividade de estudo; e que a pior e a mais injusta atitude é, seguramente, culpar as crianças pelos resultados insatisfatórios que obtêm em seu processo de aprendizagem.

Leite (2015) pontua que crianças e jovens de diferentes classes sociais não têm acesso aos mesmos direitos e, quando têm, como é o caso do acesso à escola, isso não se dá em condições iguais. Nesse sentido, temos o Programa Bolsa Família como uma política que busca a garantia do direito ao acesso e à permanência na escola pública, aliado à política de transferência de renda às famílias de crianças, jovens e adolescentes em situação de pobreza no Brasil.



Fonte: Manual de Gestão do Programa Bolsa Família.

Serpa (2019) reforça que o Programa Bolsa Família se destina às famílias que trabalham, mas não obtém renda suficiente para sobreviver e, muitas vezes, retiram seus filhos da escola e os colocam muito cedo no trabalho, por isso se diz que o trabalho infantil reproduz a pobreza da família. O PBF tem como uma de suas condicionalidades a permanência da criança na escola reduzindo a evasão escolar.



Com a condicionalidade educação, o PBF buscou oportunizar às crianças e adolescentes empobrecidos a garantia do direito à educação, no que concerne ao acesso e à permanência desses sujeitos nas escolas. Busca-se, ainda, garantir a qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (MDS, 2004).



Vale ressaltar que, desde a instituição do Programa Bolsa Família no cenário nacional, houve a redução em 95% da mortalidade infantil de crianças entre 0 e 5 anos, como também a diminuição dos índices de hospitalização das crianças dessa mesma faixa etária, o que indica avanços na melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, da saúde, das populações infantis no país (REGO; PINZANI, 2014).



Conforme relatório produzido pelas Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), o Brasil, entre os anos de 2002 a 2013, reduziu em 82% o número de brasileiros em situação de subalimentação.

Fonte: MATIAZZI, 2019.



**Sites sugeridos:**

**Brasil de Fato:** <<https://www.brasildefato.com.br>>

**Bolsa Família/Cadastro Único:**

<<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/index.html>>

## UNIDADE IV

<b>TEMA</b>	Gestão Escolar e Democratização do Ensino
<b>PALESTRANTE/CONVIDADO</b>	Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira
<b>DATA DO ENCONTRO</b>	14 de fevereiro de 2020
<b>EMENTA</b>	Estado, planejamento e gestão educacional no Brasil. Democratização do ensino. A gestão escolar no sistema de ensino brasileiro e no Estado do Espírito Santo.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar sobre o conceito de gestão escolar, suas implicações e suas interfaces;</li> <li>- Caracterizar os elementos fundantes para a compreensão da política educacional brasileira;</li> <li>- Problematizar questões que atravessam a gestão escolar na Educação Básica e na rede municipal de Vitória.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	Exposição dialógica utilizando-se de slides.
<b>MÍSTICA</b>	<p>Leitura de vários textos produzidos pelos alunos da escola Admardo.</p> <p>Obs: a mística do dia foi conduzida por duas professoras que, motivadas pelas discussões do Curso/Formação, promoveram a atividade “Autobiografia”.</p>
<b>ATIVIDADE PROPOSTA</b>	Pensando o contexto da Gestão Escolar, como qualificar os processos de democratização na EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”?
<b>LINK PARA ACESSO AOS SLIDES DA APRESENTAÇÃO</b> <a href="https://drive.google.com/file/d/11zTRdFBRJFkPU4B-nuAe55IpZEK7Us9S/view?usp=sharing">           &lt;https://drive.google.com/file/d/11zTRdFBRJFkPU4B-nuAe55IpZEK7Us9S/view?usp=sharing&gt;         </a>	
<b>REFERÊNCIAS e TEXTOS DE APOIO</b>	
<p>AMARAL, Daniela Patti do. <b>A gestão democrática das escolas como referencial político, educativo e simbólico</b>: entrevista com o professor Licínio Lima. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 8, n.8, p.244-256, jan./jun. 2018.</p> <p>BRASIL. <b>Constituição (1988)</b>. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto - Seção I - Da educação.</p> <p>BRASIL. <b>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</b>. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.</p> <p>BRASIL. <b>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014</b>. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.</p> <p>CURY, Carlos Roberto Jamil. <b>A gestão democrática na escola e o direito à educação</b>. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.</p>	

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão democrática da educação no Brasil: a emergência do direito à educação**. Curitiba: Appris, 2018.

GADOTTI, Moacir. **O projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Conferência Nacional de educação para todos. Texto Debate. 1994.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: um campo minado**. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.67, pp. 112-149.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. **Descentralização e autonomia no contexto da Gestão democrática da escola Pública**, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). UFES, Vitória. 1997.

OLIVEIRA, Francisco de. Uma alternativa democrática ao liberalismo. *In: A democracia como proposta*. Rio de Janeiro: IBASE, p. 77-92. 1991.

OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. MORAES, Karine Nunes de. 2.1. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. *In: BRASIL*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública**, 2006.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Gestão democrática do ensino público: como se traduz esse princípio**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV/IEAE/DASE. Rio de Janeiro. 1990.

### Tirinha do cartunista argentino Quino, criador da Mafalda.



Fonte: Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

### Unidade IV - Encontro (presencial) - Escola Admarco



Registros em  
14/02/2020

## CONHECENDO A UNIDADE IV

“Gestão Escolar e Democratização do Ensino” é a quarta temática do Curso, trabalhada pelo palestrante/convidado Eduardo Moscon que recorre a Fernandes (2018, *apud* OLIVEIRA, 2020, s.p.) para pensar a gestão democrática na educação: “Conceber e praticar a gestão democrática da educação, requer, sobretudo, pensar a articulação entre democracia e educação. Tal articulação emerge como mediação possível no tempo histórico enquanto relação entre Sociedade, Estado e Educação”.

O professor Eduardo Moscon nos apresenta que as lutas em defesa da democratização da educação pública e de qualidade fazem parte das reivindicações de diversos segmentos da sociedade desde o início do século XX. De forma mais específica, a relação entre Sociedade, Estado e Educação está presente, com mais intensidade, em 3 momentos históricos:

- a) década de 1930, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”;
- b) no processo constituinte (no final dos anos 1980) que resultou no texto possível da Constituição Federal de 1988, apresentando uma concepção de gestão democrática ampliada enquanto princípio do ensino brasileiro, cumprida em 1996 com a LDB 9394/96;
- c) com o PNE (Lei 13.005/2014) aprovado após mais de 4 anos de discussão e debate no congresso nacional. O PNE 2014-2024 apresenta o princípio de gestão democrática na educação pública, reforçado em diferentes metas e estratégias.

A gestão democrática é referencial político, educativo e simbólico e não está dada na escola:

[...] não se decreta nem se institui simplesmente por meio de uma legislação que a regulamente. A escola democrática exige estruturas democráticas e existe como processo, com avanços e recuos e demandas, sobretudo, práticas democráticas e participativas nos processos de tomada de decisões (AMARAL, 2018, p. 224).

Baseando-se em Tavares (1990), o palestrante apresenta os pressupostos da gestão democrática:

**1) a educação nunca é politicamente neutra, podendo tanto funcionar como instrumento de legitimação, conservação e reprodução do *status quo*, quanto como instrumento de legitimação de uma transformação social;**

**2) em uma sociedade tão cheia de desigualdades como a brasileira, a educação tem de ser colocada a serviço de um processo de transformação social, isto é, deve estar comprometida com um**

**projeto de democratização não só no sentido político, como também no socioeconômico.** Em síntese, tem que contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária;

**3) a gestão democrática do ensino público deve buscar assegurar o acesso e a permanência na escola das camadas populares e a universalização da educação básica;**

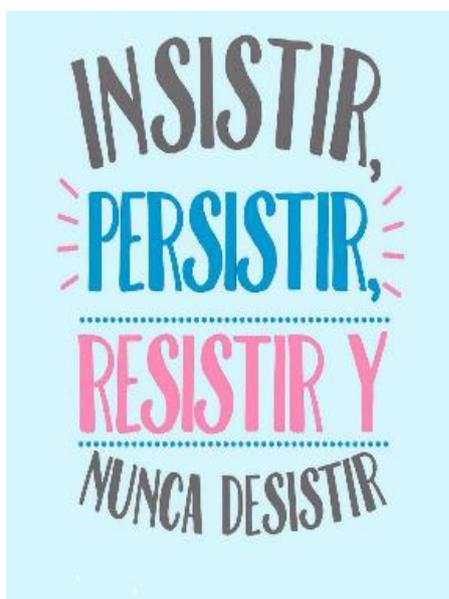
**4) uma educação democrática tem de ser gerida de forma também democrática.** Gestão e educação democrática são partes de um mesmo todo, faces da mesma moeda. Inter complementam-se e potencializam-se;

**5) o conceito de gestão democrática não deve restringir-se apenas às condições para a implementação do que foi planejado, mas convém ampliá-lo de forma a contemplar desde a formulação de políticas, objetivos e estratégias, até as medidas para a concretização, controle e avaliação;**

**6) a proposta de gestão democrática de um serviço público implica uma concepção não-maniqueísta de Estado, isto é, nem algo dissociado da sociedade, voltado única e exclusivamente para o bem coletivo e acima dos interesses das classes, nem tampouco, como instrumento a serviço da classe dominante.** Implica, portanto, uma visão de Estado como síntese das relações de forças existentes nas sociedades política e civil e, por isso, palco de lutas e conflitos de interesses;

**7) uma gestão democrática deve encarar o conflito de interesses como algo não só natural como indispensável às transformações sociais.** Deve também criar espaços para que esses conflitos se manifestem abertamente, para que ideias propostas e tendências diferentes e até contraditórias se confrontem e, finalmente, para que soluções de problemas sejam discutidas e negociadas;

**8) uma gestão democrática não pode se concretizar sem participação.** Esta, por sua vez, está ligada à divisão de competências entre as três esferas de governo e à articulação de seus esforços, bem como a outros tipos de descentralização de poder e de tarefas.



Fonte: OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. Palestra, 2020.

<b>UNIDADE V</b>	
<b>TEMA</b>	Gestão Democrática
<b>PALESTRANTE/CONVIDADO</b>	Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva
<b>DATA DO ENCONTRO</b>	03 de julho de 2020
<b>EMENTA</b>	Mecanismos de gestão democrática (órgãos colegiados, representação e processos decisórios). Qualidade social da educação escolar. A escolarização desigual, suas implicações.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundar o debate sobre o conceito de gestão democrática e suas implicações;</li> <li>- Dialogar sobre os processos de gestão democrática na educação brasileira e na rede municipal de Vitória;</li> <li>- Compor reflexões sobre a gestão democrática nos espaços escolares, considerando os contextos empobrecidos.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	De forma remota, exposição dialógica utilizando-se de slides.
<b>ATIVIDADE PROPOSTA</b>	<p>Considerando a afirmação de Paulo Freire – “o Currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas” – e, portanto, as decisões curriculares implicam vidas, reflita e produza um pequeno texto com os seguintes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) o significado de agir sem neutralidade na elaboração do plano de ensino;</li> <li>b) a educação é ato político.</li> </ul>
<p><b>LINK PARA ACESSO AOS SLIDES DA APRESENTAÇÃO</b>  <a href="https://drive.google.com/file/d/10WHkbnWfmEGBbXUJiki-Xb92k5N-Ik_Y/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/10WHkbnWfmEGBbXUJiki-Xb92k5N-Ik_Y/view?usp=sharing</a></p>	
<b>REFERÊNCIAS e TEXTOS DE APOIO</b>	
<p>BRASIL. <b>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</b>. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.</p> <p>BRASIL. Constituição (1988). <b>Constituição da República Federativa do Brasil</b>. 1988. Disponível em: &lt;<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm</a>&gt;. Acesso em: 2 jul. 2020.</p> <p>CURY, Carlos Roberto Jamil. <b>A gestão democrática na escola e o direito à educação</b>. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.</p> <p>FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</b>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.</p>	

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

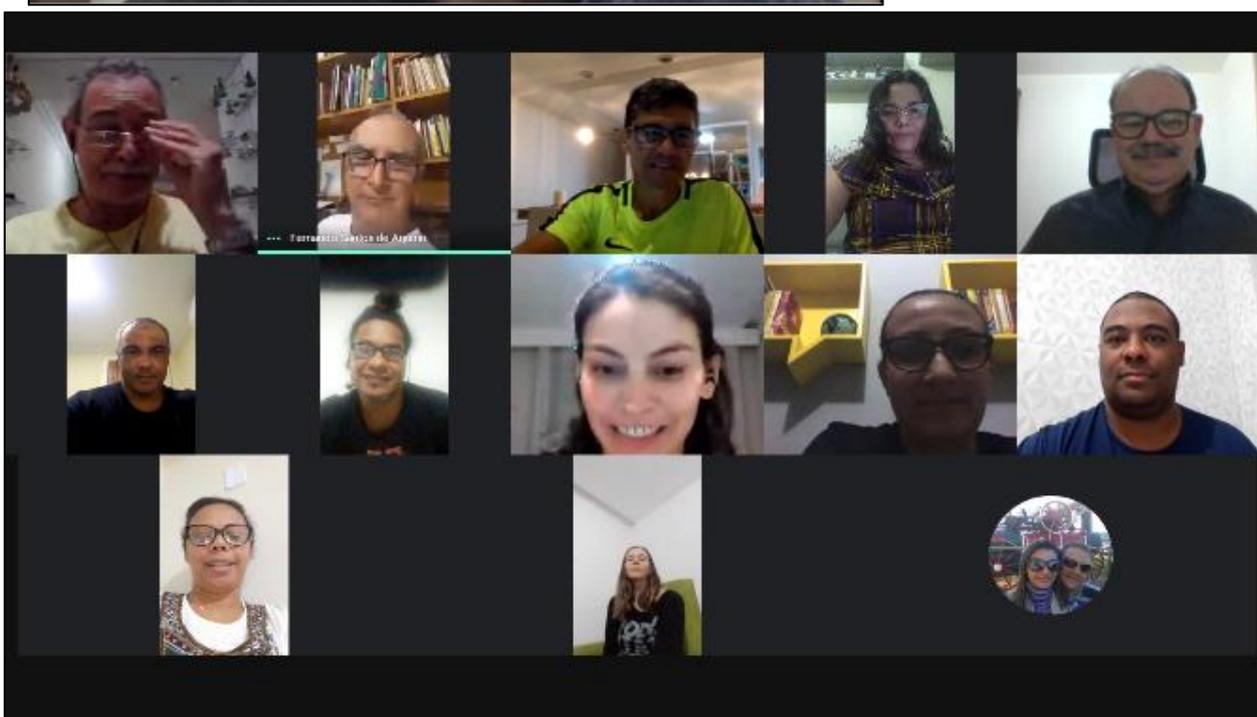
RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**, Porto Alegre, Sulina, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre, Artmed, 2000.

### Unidade V - Encontro (virtual) - Escola Admarco



Registros em  
03/07/2020



## CONHECENDO A UNIDADE V

Chegamos a nossa quinta unidade, trabalhada pelo palestrante/convidado Itamar Mendes da Silva. A opção do professor ao desenvolver a temática “Gestão Democrática” é de problematizar o seu conceito, já em seu título, utilizando-se do acréscimo “*tempo e espaço de participação ativa e planejada*”. De acordo com o professor, participar de formações:

[...] são situações que acontecem no cotidiano de cada uma das escolas a partir do acúmulo que a gente conseguiu, à custa de muita luta no processo de redemocratização brasileira para fazer com que a escola tivesse não apenas o espaço e o tempo dedicado à relação com os estudantes, com os educandos, mas o tempo de planejamento, tempo de formação, o tempo destinado àquelas atividades que não são atividades fins especificamente, mas são momentos da reflexão sobre a prática (SILVA, 2020).

Importante destaque feito pelo professor Itamar, uma vez que a política de formação docente – em constante desmonte pelos governos antidemocráticos – nos fortalece enquanto classe trabalhadora e como profissionais do ensino que lutam diariamente por reconhecimento e por melhores condições de trabalho.

E nesse sentido, chama-nos a atenção para:

[...] a forma daquilo que eu estou levando em consideração, o meu ponto de partida para qualquer conversa, especialmente com essa que a gente vai tocar sobre a questão da gestão democrática, é o tempo de gestão democrática como algo que requer a participação ativa e planejada dos sujeitos, então, o suporte inicial é o da conversa. E aí, só podemos pensar em gestão democrática desta forma, se nós concebermos que a educação é um processo de comunicação humana que humaniza os sujeitos. Isso eu não preciso ir longe e dizer que esse é um fundamento dessa concepção, é um fundamento freiriano, a educação como humanização. E a educação escolar, o conceito com o qual eu trabalho é que a educação escolar é processo relacional recorrente da comunicação, é um processo relacional que envolve o educador, o educando, o conhecimento e a vida, a vida que não para, a vida em movimento (SILVA, 2020).

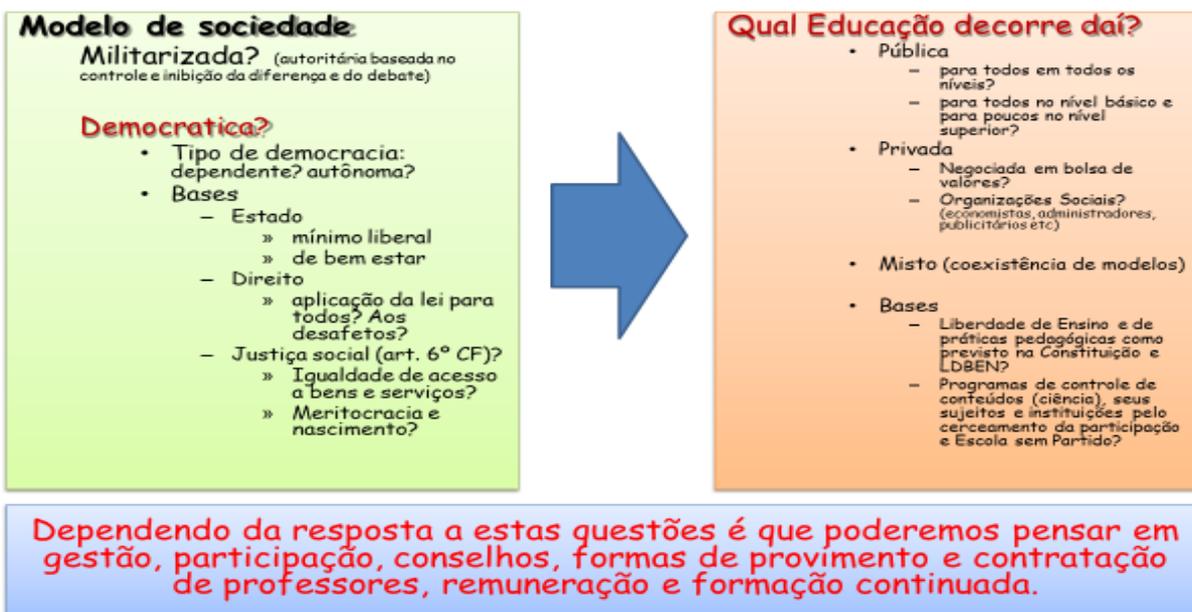
Segundo o palestrante, esse pressuposto básico traz para nós as condições necessárias para pensarmos sobre a sociedade que queremos, refletindo sobre algumas questões de caráter principal e secundário:

Questão Principal	Questões Secundárias
- Gestão Democrática: conceito e situações em que é possível. - Requer pensar sobre: Democracia, Estado, Público/Privado, Laicidade/Religiosidade, Gestão, Administração. (Considerando os mecanismos e os sujeitos)	- O que é participação? . Em que participar? Como? Quais limites? - O que é participação na escola? . Em que? Como? Quem? Quando? Limites?

Fonte: SILVA, Itamar Mendes da. Palestra, 2020.

# Para aproximar de possíveis respostas é necessário...

## Entender o debate e o que está em disputa hoje



Fonte: SILVA, Itamar Mendes da. Palestra, 2020.

Fundamentando-se em Freire (1996), o palestrante afirma que, para se constituir uma escola democrática, é preciso praticar a democracia

[...] ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer: primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também de atuar (FREIRE, 1996, p. 88).

Assim, praticar a democracia é algo que requer estabelecimento de uma comunicação direta entre educador e educando, articulando o conhecimento escolar e as histórias de vida do alunado (estabelecendo metas – acompanhando e avaliando-as; refazendo percursos; observando as necessidades dos sujeitos que participam do processo educativo; compatibilizando e administrando os conflitos), porque as pessoas são diferentes e as experiências, as vivências, também são diferentes (SILVA, 2020).

Para isso, nas palavras do palestrante/convidado, devemos considerar como requisitos:

- \* Levantamento de Necessidades (estudo da realidade);
- \* Planejamento (estabelecimento de metas);

- \* Administração de Conflitos (compatibilizar interesses diferentes);
- \* Acompanhamento / Controle (avaliação);
- \* Observar Princípios éticos:
  - Respeito à Diferença;
  - Inclusão: - Sociocultural (pobreza, etnia, gênero etc); - Pessoas com Necessidades Pedagógicas Especiais (deficiências, altas habilidades; opções diversas de comportamentos);
  - Participação de todos;
  - Qualidade (escola boa para todos).

Em uma escola democrática não há negociação, por exemplo, quanto aos processos de inclusão, ressalta o palestrante. Lembrando que não se trata apenas de inclusão das pessoas com deficiências, mas sim da inclusão sociocultural que é inclusão do pobre, pois o pobre entrou na escola, mas a pobreza não, a pobreza ficou do lado de fora. Os sujeitos empobrecidos e marginalizados por questões sociais, étnicas, de gênero, de classe, da periferia têm direito de estar na escola e de aprender, direito a uma educação humanizadora. Se a escola pretende ser democrática, ela não pode deixar ninguém de fora, assim como de fora dos processos de participação.

### ***Escola Democrática é aquela:***

- **Em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez [...] em que ao ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo** (FREIRE, 1991, p. 24);
- **Que promove "real participação da comunidade de pais e de representantes de movimentos populares na vida inteira da escola" e dos/as professores/as** (FREIRE, 1991, p. 47-48);
- **Que reconhece e valoriza a liberdade e autoridade docentes democráticas, apoiadas na competência profissional dos/as professores/as;**
- **Que valoriza e promove o poder de decidir, pois só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia** (FREIRE, 1991, p. 119-120)

Silva (2020) afirma que, para se aproximar dessa perspectiva de uma escola democrática, demanda-se mudança na espinha dorsal organizadora de uma escola – o Projeto Político Pedagógico, pois nele encontramos indicativos da sociedade que queremos, com implicações diretas na concepção de currículo, de avaliação (escolar e institucional), de aprendizagem, de território e de sujeitos, de modo que as características histórico-culturais sejam respeitadas e criem-se espaços para o trabalho interdisciplinar, produzindo a autonomia e a liberdade dos estudantes.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS PARÂMETROS LEGAIS

Prescrita em princípio constitucional e regulamentada pela LDB, a gestão democrática tem sido alvo de reflexões sobre sua eficiência em ser “democrática”, sobretudo na promoção de igualdade de acesso e permanência dos alunos na escola.

### LDB 9.394/1996

**Art. 3º** - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

**Art. 14** - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

**I** - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

**II** - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

**Art. 56** - As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

### CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

**Art. 206** - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**VI** - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

### PNE 2014-2024

#### LEI Nº 13.005/2014

**Art. 2º** - São diretrizes do PNE:

**VI** - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.



#### Sugestão de leitura:

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação, Porto Alegre, Sulina, 2011.

## UNIDADE VI

<b>TEMA</b>	O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais
<b>PALESTRANTE/CONVIDADO</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Renata Duarte Simões
<b>DATA DO ENCONTRO</b>	21 de agosto de 2020
<b>EMENTA</b>	Educação como direito social e escola como espaço protetivo de direitos. A democratização do ensino. O papel da escola no diálogo com a pobreza. Pensando a pobreza e a desigualdade social no interior da escola. Os impactos da condição social de pobreza nos processos de ensino.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover diálogos sobre o papel da escola pública;</li> <li>- Aprofundar o debate considerando os processos de democratização do ensino e a condição de pobreza;</li> <li>- Promover elementos de reflexão sobre a prática docente pensando os sujeitos em condição social empobrecida.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação e diálogo sobre o vídeo “Ciço”;</li> <li>- De forma remota, exposição dialógica utilizando-se de slides.</li> <li>- Avaliação oral de cada participante.</li> </ul>
<b>MÍSTICA</b>	Vídeo: Mística de Encerramento Acesse: < <a href="https://drive.google.com/file/d/1DnYxz2_Uk4qNFvGpgeNkWtorMZnF6bp0/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1DnYxz2_Uk4qNFvGpgeNkWtorMZnF6bp0/view?usp=sharing</a> >
<b>ATIVIDADE PROPOSTA</b>	O que foi possível repensar a partir dos debates/reflexões que fizemos sobre a pobreza e a desigualdade social?
<b>LINK PARA ACESSO AOS SLIDES DA APRESENTAÇÃO</b>	
< <a href="https://drive.google.com/file/d/1Qpv69pcjnlj13xCpsNVTi8VGY_GDBF1/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1Qpv69pcjnlj13xCpsNVTi8VGY_GDBF1/view?usp=sharing</a> >	
<b>REFERÊNCIAS e TEXTOS DE APOIO</b>	
<p>ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. <i>In</i>: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni; VENTURI, Gustavo. (Org.). Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.</p> <p>ARROYO, Miguel Gonzalez. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.</p> <p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). <b>A questão política da educação popular</b>. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.</p> <p>CICO. Adaptação da entrevista do lavrador Antônio Cícero de Sousa, o Ciço, concedida a Carlos Rodrigues Brandão no sul de Minas Gerais. <i>In</i>: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social.</p>	

**Módulo III** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JkaEf362mtE>>. Acesso em: 10 out. 2019.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; OLIVEIRA, Fernanda Silva de. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil**. Paideia, ano 9, n. 13, p. 43-56, jul./dez. 2012.

MOUFFE, Chantal. **El retorno de lo político**. Barcelona: Paidós, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA Editores, 2003.

### Unidade VI - Encontro (virtual) - Escola Admardo

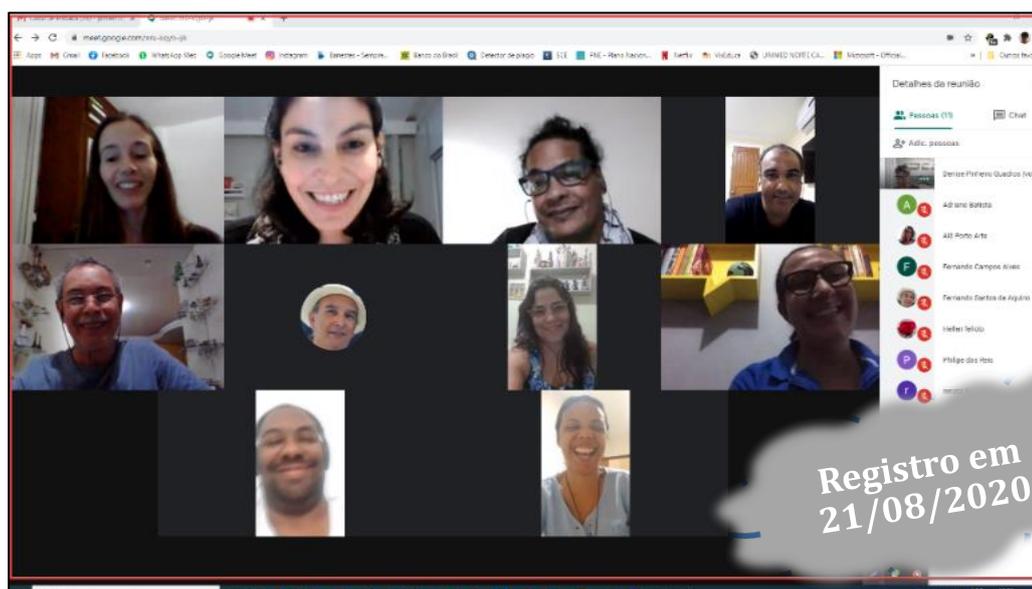


Foto: Autora, ago. 2020.

## CONHECENDO A UNIDADE VI

Nessa última unidade, dialogando sobre a pobreza em contextos educacionais, observamos a preocupação da palestrante/convidada em trazer para o grupo a reflexão de que a escola é espaço/tempo de reprodução, mas também de resistências da pobreza. Antes, porém, levanta algumas indagações para iniciar o diálogo:

- Quem são as crianças, os jovens e os adolescentes em situação de pobreza no Brasil?
- Que olhares são construídos sobre eles?
- Que lugares eles têm ocupado nas políticas educacionais?
- Que vivências têm experimentado?



- Não há espaço para a diversidade de realidades vividas por crianças e jovens, que em muito conformam suas identidades.
- Assim, devemos falar de infâncias e juventudes no plural para não esquecermos as diferenças e as desigualdades que perpassam as suas condições de vida (DAYRELL, 2003; SARMENTO, 2003; ABRAMO, 2005).

Fonte: SIMÕES, Renata Duarte. Palestra, 2020.

### AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E JUVENTUDE EM VIVÊNCIAS DE POBREZA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Leite (2015) afirma que, “em oposição a uma concepção de infância e juventude que considera crianças e jovens simples objetos, passivos(as) de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais, ou como uma folha em branco em que os adultos podem escrever o que quiserem”, assume a concepção “de que eles(as) são atores sociais, sujeitos de direitos e que, como tal, devem ser respeitados(as) e protegidos(as)” (LEITE, 2015, p. 12). Para a autora, quando se fala de crianças e jovens em situação de pobreza, várias representações aparecem.

<b>Representações acerca das crianças e jovens em situação de pobreza...</b>	
<b>Crianças pobres - olhar assistencialista e moralista</b>	<b>Juventudes pobres - olhar punitivo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças precisam ser cuidadas, educadas intelectual e moralmente, já que advêm de famílias empobrecidas que são desestruturadas, não têm educação.</li> <li>- Olhar autoritário e negativo;</li> <li>- Olhar da caridade: igrejas ou famílias abastadas se sentem na obrigação religiosa de salvar essas “pobres crianças de seu destino” (p. 12).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taxados de violentos, baderneiros, muitas vezes até de criminosos – solução: correção, através de punição, inclusive a penal (Ex: órgãos criados como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) - 1940 e 1964; a Fundação do Bem-Estar do Menor (Funabem), criada em 1964.</li> <li>- Termo “menor” - denominação usada somente para filhos e filhas das famílias de baixa renda, os pobres – os economicamente favorecidos eram chamados de crianças e adolescentes. Mudança com a Constituição de 1988 e com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - crianças e adolescentes passaram a ser considerados sujeitos de direitos (p. 12).</li> </ul>

Fonte: SIMÕES, Renata Duarte. Palestra, 2020.

Conforme expõe Leite (2015, p. 13), dialogando com Dayrell (2003) e Arroyo (2004), “é necessário quebrar imagens que tendem a analisar e compreender as crianças e os(as) jovens pelo que eles(as) não são, ressaltando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de ser criança ou jovem”.

Nesse sentido, problematizando o contexto escolar, Simões (2020) afirma que a escola enxerga os alunos a partir de uma visão homogeneizadora e estigmatizadora, diferente de considerá-los plurais. E por enxergar os sujeitos dessa maneira, não consegue perceber que eles são sujeitos de direito – direito à cultura, à própria identidade, aos desejos, visto que a escola já tem uma proposta que foi construída historicamente ao longo de séculos, uma proposta de sociedade burguesa, elaborada pelo homem europeu, branco e hétero.

Arroyo (2014) nos fala dos “Outros”, sujeitos empobrecidos, oprimidos, aliados do acesso aos direitos básicos – o pobre, o negro, o periférico, o homoafetivo – os que não conseguem se adequar às normas de uma sociedade capitalista. Então, cabe questionar: como é que a escola enxerga esses sujeitos marginalizados, empobrecidos? Segundo a palestrante, a escola os enxerga com o olhar assistencialista, moralizante, ao invés de enxergá-los em suas diferenças, em suas peculiaridades, e com direito a uma educação que leva em consideração as suas necessidades.

Contudo, não podemos deixar de reconhecer as resistências que os profissionais da educação vêm desenvolvendo nos últimos anos, como também não podemos deixar de registrar os efeitos que a política de transferência de renda vem proporcionando aos beneficiários do Programa Bolsa Família, por exemplo. Assim, ao invés do assistencialismo, da ajuda humanitária/religiosa por meio de doações, de cestas básicas, de trocados, é preciso trazer ao debate a pauta do PBF, fortalecendo não só a política, como também os sujeitos beneficiários.

### Uma escola mais inclusiva e significativa para os sujeitos empobrecidos há de ser:

- Uma escola que dê centralidade aos sujeitos;
- Uma escola que acolha a diversidade;
- Uma escola que dialogue com o território;
- Uma escola comprometida com a transformação social.

A palestrante/convidada traz à reflexão dos cursistas o vídeo “Ciço”, disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=JkaEf362mtE>>, em que encontramos considerações importantes sobre o que significa a palavra educação, que na fala do Ciço ganha diferentes sentidos – “para determinadas classes, é sinônimo de escola; mas, para Ciço, proveniente de uma camada popular, é sinônimo de trabalho” (LEITE, 2015, p. 7).



“É necessário reconhecer que a educação vai além da escola; ela é mais ampla e abrangente. Nossa educação acontece no trabalho, na família, nas rodas de viola, nas Foliás de Reis, na luta pela sobrevivência. Acreditar que educação seja sinônimo de escola é desconsiderar processos formativos presentes nas práticas sociais de muitos coletivos que, apesar de pouco escolarizados, são bastante educados. É o saber esparramado ao qual Ciço faz referência, reforçando que nele não há um estudo, mas sim um saber” (LEITE, 2015, p. 7).

“[...] Então quer dizer que é assim: tem uma educação – que eu nem sei como é que é mesmo o nome que ela tem – que existe dentro do mundo da roça, entre nós. Agora, tem uma – essa é que se chama mesmo ‘educação’ – que tem na escola. Essa que eu digo que é sua” (LEITE, 2015, p. 8).

Fonte: Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social - Módulo III. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

É preciso registrar que a escola não é o antídoto para a salvação da sociedade, mas ela pode trazer muitas contribuições para a transformação dos sujeitos empobrecidos, marginalizados. Autores como Yannoulas (2017), Arroyo (2015), Silva (2008), Cararo (2015), Duarte (2012), entre outros, defendem essa concepção.



#### O perigo de uma única história

Disponível em: <Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história - YouTube>

\* “Escritora nigeriana Chimamanda Adichie trata do que ela chama de história única e dos riscos de se ter somente um olhar – o estereotipado – sobre a diversidade presente no mundo” (LEITE, 2015, p. 68).

## AVALIAÇÃO DO CURSO/FORMAÇÃO

Quanto à avaliação do Curso/Formação **“Pobreza e Educação: um diálogo necessário”**, optamos por fazê-la de forma oral em nosso último encontro em que disparamos a seguinte pergunta: o que foi possível repensar a partir dos debates/reflexões que fizemos sobre a pobreza e a desigualdade social nos processos de democratização do ensino? Buscamos verificar, ainda, como os participantes perceberam o curso e se têm sugestões para outros momentos formativos.

As falas procedentes da questão foram estimulantes para seguirmos em frente. Partimos de um percurso pensado, inicialmente, a partir das vivências concretizadas pela iniciativa EPDS na Ufes e pelos cursos de formação ofertados pelo Geepds/CE/Ufes, o que se somou às experiências dos profissionais no decorrer dos encontros, agregando uma grande riqueza de reflexões e relatos, mas não sabíamos aonde poderíamos chegar.

A consciência política do grupo da escola Admardo nos desafiava a organizar uma formação para além do que já ocorria nesse espaço, afinal, semanalmente, o grupo se reúne para momentos formativos. Vimos que esse propósito estava sendo cumprido a partir das intervenções, das trocas de experiências, dos diálogos, contudo ainda não nos era visível o todo, o efeito manifesto nos relatos. Para nós pesquisadoras, era fundamental afetá-los com a temática democratização do ensino e a categoria “pobreza”.

Os depoimentos dos professores/participantes traduzem o efeito do Curso/Formação como ferramenta de enfrentamento da pobreza e da desigualdade social, a partir da escola Admardo:

Olha, o que eu achei interessante foi a obrigatoriedade de se fazer a cada encontro uma escrita a partir de algumas indagações. E essa escrita força uma reflexão do que foi apresentado, do que foi visto. Então, o que eu achei legal foi justamente isso. Porque uma coisa é você participar dos fazeres, e você, às vezes, não para pra refletir sobre o que foi feito, sobre as conclusões, se as práticas estavam a contento, se os resultados atingidos. No dia a dia a prática às vezes é um pouco corrida, embora [como foi falado pelos colegas], **a nossa escola a gente sempre se reuniu às sextas-feiras e ali a gente tinha um momento de muita conversa, de muita reflexão**, sobre a prática semanal, a gente fazia planejamento para a semana seguinte. Mas, o que eu achei legal foi isso, a questão da gente fazer os relatórios, vamos assim dizer, e aí, ali, a gente ter um momento de pensar sobre aquele encontro que nós tivemos e externar isso escrevendo, fazer uma síntese da sua prática com aquilo que você viu ali. É isso (PROFESSOR 6, grifo nosso).

Eu gostei bastante do curso. Os professores que falaram, pra mim foram excelentes [...]. Uma frase que o professor Itamar fez. Ele falou pra gente não dar voz ao aluno, porque a voz ele já tem, é pra gente deixar ele falar. Isso aí foi o que ficou na minha cabeça e está martelando até hoje e isso **na escola Admardo, ao meu ver, a gente dá essa condição do aluno falar, deixa eles falarem**. Aí, comparando com as outras escolas que eu já passei essa “dar a voz ao aluno, deixar ele falar” quase não se tem isso, quando tem é muito pouco. Só isso mesmo (PROFESSOR 7, grifo nosso).

Bom, em termos assim de escola... **nós somos uma escola diferente que aí temos que fazer essa consideração que a gente já tem uma prática de formação**. Qual foi o diferencial dessa formação? Como eu tinha dito antes, foi trazer pessoas da universidade, mas pessoas que eram ao mesmo tempo da universidade, com uma prática que não só a acadêmica, que tinham movimentos sociais, que tinham uma história... então... eu corro o risco de não falar de todos, mas aí as mais conhecidas, por exemplo, você trazer a Marlene Cararo e sabendo o que ela fez, isso dá um peso muito grande. Você trazer o João José, entre outros, isso é muito importante. Ele não era um estudioso. Essas pessoas, eram pessoas que tinham toda uma prática, tinham um fazer, tinham um fundamento. Eu acho que é muito importante que nesse momento a gente fale pra reconquistar e pra conscientizar as mudanças que aconteceram no país no momento em que, eu vou chamar de que a esquerda tomou, desde aquele momento até hoje, porque, vou falar o pobre, o pobre, pobre mesmo, [...] ele não desceu a periferia, ele não desceu o morro em luta, não, vai acabar com o que nós temos conquistado, ele não conseguiu perceber isso. Então, nós também precisamos nos apropriar dessa discussão com fundamentos. Acho que isso foi muito importante. Eu lembro que assim, trazer números, trazer dados e mostrar, era desse jeito a porcentagem de pessoas pobres, agora está assim e agora ao contrário, o que tinha acontecido de progresso agora está tendo retrocesso, mas em números e não apenas uma discussão, contribui muito. Senão vira um discurso político politiquês e a gente está precisando arranjar uma forma de mostrar isso assim, com fundamentos, com estatística e também com uma linguagem que conquiste. Esses dias eu passei relendo todos os *slides* e achei assim, que foi muito importante pra gente se fundamentar. É isso (PROFESSOR 8, grifo nosso).

A gente tá concluindo hoje aqui e eu estava olhando agora um pouco dos textos que eu andei escrevendo a partir dos encontros que a gente teve com a professora Marlene, João José, Ana Petronetto, Eduardo Moscon, o professor Itamar, e hoje encerrando com a professora Renata. Fica aquele desejo de que esse debate continue, tamanha a importância dessa discussão. A Marlene, ela no primeiro encontro, ela trouxe alguma provocação acerca da pobreza socialmente construída no Brasil que ajuda muita gente a superar esse fatalismo do qual o Paulo Freire tanto falou, sobre o qual ele tanto escreveu. A gente estender essa discussão com os nossos alunos é fundamental, porque mais de uma vez eu fiz essa provocação dentro de sala de aula com nossos estudantes, evidenciando a minha condição de pessoa pobre, porque eu não sou proprietário dos meios de produção, eu não sou originário de nenhuma oligarquia, eu sou um trabalhador, o que eu tenho é a minha força de trabalho. E o quanto isso causou de mal-estar e o quanto esse nó que a gente dá ele possibilita um debate que ajuda a gente a ir desatando os nós subsequentes. E nem sempre a gente consegue dar prosseguimento a esse debate dentro da escola e **olha que a nossa escola ela faz essas discussões, ela permite, ela abre esses espaços, a gente rompe um pouco esses espaços que muitas vezes são enrijecidos**, mas mesmo assim a gente ainda traz. Eu, particularmente, trago uma história de magistério que está sempre cobrando também do meu imaginário, do meu inconsciente também, essa necessidade de cumprir a matéria, essa necessidade de cumprir com o currículo, aquilo que está definido na minha disciplina de artes e que quando eu começo a fazer uma discussão acerca disso eu ouço, às vezes, até o próprio estudante chegar e falar “professor, o senhor não vai ensinar a gente a desenhar não?” (risos). Então, desconstruir todo esse imaginário é extremamente difícil, mas ao mesmo tempo é algo que é necessário. Eu já sou um decano dentro da nossa escola e até hoje eu ainda me deparo com esse desafio de romper com o que está dado. Eu acho que esse curso, ele ajuda a gente a sedimentar um pouco mais esse desejo de que aquilo que a gente defende precisa ser levado adiante. Então, a Denise nos ofereceu essa

possibilidade de participarmos desse curso, levar essa provocação pra dentro da sala de aula. Eu acho que existem, daqui pra frente, possibilidades de se pensar, quem sabe, em novos encontros, trazendo os estudantes pro debate. Eu acho que é possível que muitos deles alcancem essa discussão. E por último, eu queria só acrescentar aqui aquele monólogo do Ciço que me deu a impressão dele ser um artista fazendo um monólogo. Eu fiquei tocado por aquela fala dele, eu não sei se ele é um artista, eu não conhecia, nunca vi antes e fiquei muito tocado com aquelas palavras e eu anotei muita coisa do que ele falou aqui, são falas extremamente significativas, belas. Então, eu acho que o curso foi muito bom e fechou hoje com esse monólogo do Ciço que foi qualquer coisa de espetacular. Meus parabéns, Denise, professora Renata, Shellen que eu vim conhecer nesse curso. Então, foi muito feliz em ter participado desses encontros. Torço pra que surjam outros (PROFESSOR 9, grifo nosso).

Boa noite. Em relação, assim, a todo curso, eu achei que a formação foi de extrema importância para o nosso grupo, **a escola Admardo já traz esses debates nas formações**. Mas, assim, eu penso que as demais escolas, tanto as públicas quanto as particulares, elas precisam discutir mais sobre essa temática da pobreza e desigualdade, afinal, tanto a pobreza e a desigualdade é o resultado da mesma estrutura da nossa sociedade. Eu penso que muitas escolas não têm assumido esse papel de proporcionar esse pleno conhecimento da realidade, inclusive a coerção social desses estudantes. Muitas escolas deixam isso, não dão foco a isso. Eu gostei bastante dos encontros [...]. Então, seria isso, adorei todos os encontros (PROFESSORA 10, grifo nosso).

Eu considerei o curso, apesar do que foi colocado pelos colegas de que **na Admardo a gente tem a possibilidade das formações**, mas o curso da pobreza que você proporcionou pra gente, Denise, me fez ter momentos ímpares de reflexões da minha práxis, porque... até mesmo na posição que a gente ocupa na sociedade. Porque nesse momento político que a gente se encontra a gente fica até um pouco sem força, porque é um momento político extremamente complexo e esse curso vem fazer, dar uma sacudida na gente. Alguns questionamentos que a gente tem na cabeça e se a gente não tomar conta da gente e não prestar atenção acontece o que [a colega] falou, a gente acaba mergulhando nessa castração e fazendo parte dela também na escola. Porque nós temos que estar muito atentos a tudo que está ao nosso redor e, às vezes, a gente se encontra sozinho, assim como o [professor] disse que se sentia sozinho na escola onde ele estava. Isso não acontece na Admardo, mas em outros espaços sim, acontece, de a gente se sentir um pouco só. Então, esse curso pra mim ele foi um repensar, foi um sacudir na minha práxis, na minha posição e eu adorei, achei ele excelente com as reflexões, com todos os professores que vieram pra conversar com a gente, foi um curso que fez a gente se sentir um pouco mais forte. Porque a gente está sempre resistindo pra poder transformar é o que a gente tem que estar fazendo. Então, quando nós estamos juntos nesse mesmo pensar, a gente consegue resistir melhor, sozinho fica muito complicado, então a gente deve ficar juntos. E esse curso veio fazer isso, mudar essa força, esse sacudir no pensar. É isso que eu senti, foi muito bom, gostei muito (PROFESSORA 11, grifo nosso).

Vocês perceberam, eu acho, a gente sempre retoma numa fala, que ficou impactado comigo, foi a questão de nos percebermos pobres; os alunos não se percebem pobre e quando se traz a temática pra eles... assim, isso gerou uma discussão dentro da sala de aula que levou quase uma aula toda [...] ela ficou gerando e a questão dos embates que houveram no decorrer devido à frase/pergunta: você é pobre? E uma simples frase desencadeou pra vários outros assuntos relacionados à pobreza e aí podemos apresentar os dados pra eles, o que é ser pobre... formalizado mesmo, assim, “olham aqui, nós estamos nessa categoria, aqui assim...”, inclusive eu sou pobre e eles não conseguem enxergar isso... e, assim, levou uma discussão muito legal em relação a isso, isso devido ao curso. E nós temos uma prática muito legal, entre aspas, de nós falarmos bem ou mal depois, é assim que a gente funciona [...]. E o que acontece? Os nossos encontros, geralmente a gente comentava: “pô, fulano foi bem, fulano foi mal”. Assim, a maioria dos nossos encontros só sucesso, a questão das falas, os nossos debates depois relacionados ao que foi apresentado pra gente. **O que foi falado aí, a Admardo já tem essa prática**, então eu sempre, todas as vezes que eu ouvia uma fala, eu traduzia isso pra uma outra escola, deslocava pra outro espaço. Não, eu pensava, oh merda, por que será que essas pessoas estão falando pra eeeeeessa escola que eu estou dando aula de manhã? Por que não falar pra aquele grupo de professores que resolvem reprovar no pacote, que eles falam assim “vamos reprovar logo pra acabar logo o conselho”. Caramba! Porque essa fala tem que ser na Admardo, **nós já temos esse conhecimento, já temos assim, essa questão dessa prática**, fica a sugestão no sentido assim, esse curso tem que ir pra fora, tem que ir pra outros lugares. Assim, as escolas experimentarem isso aí. E eu acho que é isso. Essa aí é minha avaliação, pra mim foi 10 o curso (PROFESSOR 12, grifo nosso).

Eu queria agradecer, eu que sou professora e pedagoga da Educação Infantil, foi uma oportunidade ímpar de estar com vocês, aprendi muito com esse grupo da Admardo, realmente é uma escola que faz toda a diferença.

Esse movimento formativo que vocês já têm consolidado mostra o quanto que o diálogo, a ideia, a compreensão de uma coletividade, de uma produção coletiva, movem outros modos de pensar, de agir na Educação e na Educação de Jovens e Adultos. Então eu aprendi muito com vocês e queria agradecer, eu acho que esses encontros possibilitaram muitas aprendizagens, o [professor] faz reflexões muito profundas com relação à religiosidade, ao trabalho com a juventude, esse olhar pra música, pra arte, pra dança, mas principalmente... porque a gente vê isso muito marcado, [...], na Educação Infantil a questão religiosa e um olhar religioso, neopentecostal que está muito forte, muito presente e eu falava isso com Renata é algo que me preocupa, a divisão em relação às crianças pela condição de gênero, então meninas brincam de uma coisa, meninos brincam de outra e a gente não pode colocar junto, isso a gente se deparou quando a gente fez essa formação sobre infâncias e pobreza e num lugar tão próximo que a gente fez justamente aí no Cans que fica pertinho de vocês. Então, eu aprendi muito. [...], fome de beleza ficou marcado pra mim, eu que gosto, eu utilizei isso também na dissertação, trouxe a música, a arte como forma de expressão de manifestação dessas desigualdades sociais tão presentes. Então essa frase ficou marcada. [...], concordo com você plenamente. Nós primeiro, professores, precisamos nos ver pobres pra poder levar essa discussão aos nossos alunos, os estudantes. Então, essa discussão é pertinente pra todo o município e a gente precisa realmente levar e ampliar esse debate e a gente vai movendo outros pensamentos e vai trazendo mais força pra esse olhar, pra pobreza no currículo. O que foi até o que eu mencionei ontem, não é Renata? Enquanto a gente não olhar pra pobreza no currículo a gente vai continuar reproduzindo modelos hegemônicos, processos de exclusão, processos de seleção, do olhar para o sujeito culpabilizando ele pela condição que é uma condição pro sistema. Fruto de decisões políticas, decisões econômicas de um sistema que é o capitalismo. Então assim, eu agradeço muito por ter encontrado com vocês... [...]. É isso (PROFESSORA 13).

Eu gostei muito do curso, eu acho que no momento em que eu comecei a fazer a escrita das atividades, tentar pensar sobre as questões que foram colocadas, eu fui retomando as anotações dos encontros em que eu estive presente e aí, como eu fui fazer as atividades agora, não tive condição de ter feito antes, teve muito significado pra mim. A gente antes falava da questão da pobreza e educação, mas aí com esse evento, essa situação do isolamento, da pandemia, com os debates na escola em relação a essa educação remota eu fui fazendo aquelas leituras, as minhas anotações, com um outro olhar. E aí algumas fichas acabaram caindo de uma forma diferente do que eu tinha percebido no momento antes do isolamento, no momento lá da escola, nos momentos das escutas das formações. E aí, **a escola Admardo a gente tem assim, uma vivência muito maior, essas coisas acho que são melhor digeridas na escola Admardo por conta das nossas práticas**, mas o meu incômodo maior surgiu em relação à escola onde eu atuo de manhã, que é em Jardim da Penha, e embora seja Jardim da Penha é uma escola que atende muitos estudantes, em sua maioria de bairro da periferia de Vitória, e aí eu fui me vendo nas coisas que eu fui anotando, nas escritas que eu fui fazendo pra responder as atividades. Eu percebi o quanto que a escola é castradora no sentido de ignorar, de não valorizar esses saberes dos estudantes pobres, desse estudante que não tem essa vivência cultural que é valorizada pela elite. E aí eu fui vendo assim, os tempos das aulas, a hierarquização das disciplinas, a preocupação excessiva com disciplina, com a indisciplina. O quanto que muita coisa na escola ela limita a ação a partir do que os estudantes querem, aquilo que eles desejam e por conta disso também a gente acaba que, por uma questão de conforto, de comodismo talvez, acaba se adequando a práticas que são valorizadas pela elite, que não é a maioria ali naquela escola. Mas o curso pra mim assim, achei muito bacana, acrescentou muito pra mim. Valeu (PROFESSORA 14, grifo nosso).

Das avaliações realizadas, podemos inferir que o Curso/Formação cumpriu com o seu propósito de debater a categoria pobreza (enquanto uma construção social, política e histórica), provocando, nos participantes, reflexões sobre como a escola vem compreendendo e/ou pensando a pobreza no cotidiano do fazer pedagógico, assim como sobre as possibilidades de seu enfrentamento.

Os profissionais/participantes do curso de extensão compartilham a ideia de que a escola Admardo cumpre com a função social de acolher os estudantes, de ouvi-los, de devolver-lhes a humanidade roubada. Não há divergências quanto a isso. No entanto, é preciso problematizar: que outras ações de enfrentamento à pobreza e à extrema pobreza podem ser

elaboradas/reivindicadas/praticadas para que os estudantes empobrecidos, marginalizados, negros, periféricos, invisibilizados sejam pautados nas instâncias deliberativas de governo e políticas públicas possam ser implementadas em favor desses grupos?

Lançamos essa pergunta para a busca de respostas em novos cursos, em outros encontros...

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

No decorrer do Curso/Formação “Pobreza e Educação: um diálogo necessário”, o interesse dos profissionais envolvidos foi mais que perceptível, nos dando a certeza da qualidade do projeto que estava sendo desenvolvido em parceria com os professores convidados. A cada encontro, o encantamento com a temática central “pobreza, desigualdade social e democratização do ensino” era traduzido nos debates, entre os questionamentos, as reflexões e os relatos trazidos e inferidos junto aos colegas da escola Admardo. A partir dos encontros formativos, observamos a compreensão dos profissionais participantes sobre a condição de ser “pobre” – para além do recorte econômico, avançando para a compreensão de privação de acesso aos bens culturais e de negação de direitos.

Esse debate, ainda que presente nas realidades institucionais, não tem sido contemplado e problematizado nos espaços de formação, seja na escola Admardo, na Seme ou mesmo na universidade. No entanto, a aproximação com os profissionais do campo da pesquisa acadêmica e dos movimentos sociais nos permite ampliar os horizontes, entendendo as questões relacionadas ao campo político, social, econômico e, fundamentalmente, ao contexto escolar com o qual estamos envolvidos, para além do espaço físico da escola Admardo.

Importa destacar as contribuições advindas das atividades escritas, nos aproximando das realidades vividas e problematizadas em sala de aula, a partir dos encontros formativos. A cada temática trabalhada, o retorno da experiência compartilhada junto aos estudantes da EJA evidencia o quanto de conhecimento as discussões agregam e como se difundem por outros espaços.

Concernente ao processo de democratização do ensino, a participação na formação permite que se evidencie a militância dos profissionais que atuam na escola Admardo na defesa da EJA como um todo (com base em seu processo histórico) e da escola pública democrática, pensada para acolher uma população invisibilizada, discriminada e marginalizada social, cultural, econômica e politicamente, como uma ação empreendida, os profissionais destacam a

importância de se considerar os contextos empobrecidos dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem e na relação com o currículo.

Por fim, consideramos que a ação formativa atinge os objetivos propostos, pois entendemos que o debate sobre os processos de democratização do ensino, considerando os contextos sociais de vida dos estudantes da escola Admardo, está ampliado e enriquecido. Esse percurso, sem dúvidas, leva os envolvidos à compreensão da importância de reflexões sobre a temática da pobreza e da desigualdade social nas escolas públicas, como possibilidades de enfrentamento dessas condições e para que a permanência e a qualidade do ensino sejam também garantidas em sua plenitude.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni; VENTURI, Gustavo. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-72.

AMARAL, Daniela Patti do. A gestão democrática das escolas como referencial político, educativo e simbólico: entrevista com o professor Licínio Lima. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 8, n.8, jan./jun. 2018, p. 244-256. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32655/18790>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza, Desigualdades e Educação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo Introdutório** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza, Desigualdades e Educação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo IV** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Brasil de Fato (BdF) Entrevista Tereza Campello. **Projeto de desconstrução do Brasil**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wNNCuyFHgq4&t=108s>>. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social. **Manual de Gestão do Programa Bolsa Família**. 3. ed. Brasília. 2018. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/408993/>>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo IV** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo III** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo II** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo I** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo Introdutório** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, MJ, UNESCO, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto - Seção I - Da educação.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Dados do Bolsa Família**. Brasília: MDS. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-completo.html>>. Acesso em: 7 nov. 2019.

CARARO, Marlene de Fátima. **Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Palestra. Vitória, 2019.

CARARO, Marlene de Fátima. **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, Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/1920>>. Acesso em: 10 out. 2019.

CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. **Programas de proteção social e superação da pobreza: concepções e estratégias de intervenção.** Tese (Doutorado em Ciências Humanas: Sociologia e Política) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

CASTEL, Robert. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Petrópolis: RJ, Vozes, 2005.

CIÇO. Adaptação da entrevista do lavrador Antônio Cícero de Sousa, o Ciço, concedida a Carlos Rodrigues Brandão no sul de Minas Gerais. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo III** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JkaEf362mtE>>. Acesso em: 10 out. 2019.

CUNHA, Rosani. 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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, n.3, set./dez. 2007, p. 483-495. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19144/11145>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nações Unidas do Brasil. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 7 nov. 2019.

ESCOLA Eldorado. Direção: Victor Lopes. Brasil: TV Zero, 2008. 1 documentário (11,08 min). (Projeto Marco Universal). *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo II** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <[https://www.youtube.com/results?search\\_query=escola+eldorado](https://www.youtube.com/results?search_query=escola+eldorado)>. Acesso em: 10 out. 2019.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão democrática da educação no Brasil: a emergência do direito à educação.** Curitiba: Appris, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. **O projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Conferência Nacional de educação para todos. Texto Debate. 1994.

GEORGES, Rafael. **Nós e as desigualdades: pesquisa Oxfam Brasil / Data Folha – percepções sobre as desigualdades no Brasil**. In: MAIA, Katia (Org.). Oxfam Brasil, 2019.

GEORGES, Rafael. **País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras**. In: MAIA, Katia (Org.). Oxfam Brasil, 2018.

GEORGES, Rafael. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. In: MAIA, Katia (Org.). Oxfam Brasil, 2017.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005

HERKENHOFF, João Batista. **ABC dos direitos humanos**. Vitória: Secretaria Municipal de Cidadania, Direitos Humanos e Trabalho. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018**. Rio de Janeiro: IBGE. 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf)>. Acesso em: 7 nov. 2019.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educ. Soc.** [online]. 1999, vol.20, n.67, p. 112-149.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo III** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; OLIVEIRA, Fernanda Silva de. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil**. Paideia, ano 9, n. 13, jul./dez. 2012, p. 43-56.

LEITE, Izildo Correa. **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, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATIAZZI, Shellen de Lima. **Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória-ES**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_14717\\_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14717_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2020.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo II** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOOL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOUFFE, Chantal. **El retorno de lo político**. Barcelona: Paidós, 1999.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. **Gestão Escolar e Democratização do Ensino**. Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Palestra. Vitória, 2020.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. **Descentralização e autonomia no contexto da Gestão democrática da escola Pública**, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 1997.

OLIVEIRA, Francisco de. Uma alternativa democrática ao liberalismo. *In*: **A democracia como proposta**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991, p. 77-92.

OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. MORAES, Karine Nunes de. 2.1. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública**, 2006. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2014/NRE/5\\_gestao\\_escolar\\_democratica\\_definicoes\\_principios\\_mecanismo\\_implementacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/5_gestao_escolar_democratica_definicoes_principios_mecanismo_implementacao.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2020.

PEQUENO, Marconi. O fundamento dos direitos humanos. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré *et.al.* (org.) **Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos históricos-filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008, p. 29-34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2186-dirhumanos-volume1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2186-dirhumanos-volume1-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 de nov. 2019.

QUINO, Joaquín Salvador Lavado Badger. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré *et.al.* (org.) **Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos históricos-filosóficos**

e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008, p. 13-22. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2186-dirhumanos-volume1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2186-dirhumanos-volume1-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 de nov. 2019.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. Pobreza e Cidadania. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo I** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família**: autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: UNESP, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANA, João José Barbosa. **Direitos Humanos e Pobreza**. Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Palestra. Vitória, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editores, 2003.

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

SERPA, Ana Maria Petronetto. **Políticas Sociais e Educação**. Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Palestra. Vitória, 2019.

SEVERINAS. Direção: Eliza Capai. Realização: Agência Pública. BRASIL: Microbolsas, 2013. 1 documentário (10 min). *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo I** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_Rn7GF-u1tw](https://www.youtube.com/watch?v=_Rn7GF-u1tw)>. Acesso em: 10 out. 2019.

SILVA, Itamar Mendes da. **Gestão Democrática**. Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Palestra. Vitória, 2020.

SIMÕES, Renata Duarte. **O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais**. Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Palestra. Vitória, 2020.

SIMÕES, Renata Duarte. Os impactos da pobreza na educação escolar. *Jornal Pensar a Educação em Pauta*, Faculdade de Educação - UFMG, v. 184, p. 1 - 1, 24 nov. 2017. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/os-impactos-da-pobreza-na-educacao-escolar/>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SILVA, Mauricio Roberto da. Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania - Entrevista realizada com Alessandro Pinzani. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 32, jan./jul, 2014, p. 207-216. Disponível em:

<<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2730/1554>>. Acesso em: 10 out. 2019.

SOUZA, Pedro H. G. Ferreira de; OSORIO, Rafael Guerreiro; PAIVA, Luis Henrique; SOARES, Sergei. Os efeitos do Programa Bolsa Família sobre a pobreza e a desigualdade: um balanço dos primeiros quinze anos. *In*: SILVA, Tiago Falcão (Org.). **Bolsa Família 15 Anos (2003-2018)**. Brasília: Enap, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/3647>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

TAVARES, Gilead Marchezi *et al.* A produção de meninos de projetos e acontecimentos no percurso. **Psicologia & Sociedade**, vol. 23, n. 1, 2011, p. 94-102.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Gestão democrática do ensino público**: como se traduz esse princípio. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV/IEAE/DASE. Rio de Janeiro. 1990.

YAZBEK, Maria Carmelita. Serviço Social e pobreza. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/01.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda a nossa trajetória de estudo, percorremos o objetivo de analisar o processo de democratização do ensino na EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, em seus diferentes contextos, na perspectiva do enfrentamento da condição de pobreza/extrema pobreza e desigualdade social vivenciadas pelos estudantes dessa modalidade de ensino. Para isso, utilizamos a pesquisa de natureza qualitativa e exploratória (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2010), elegendo como caminho metodológico a pesquisa colaborativa e a pesquisa documental.

A pesquisa colaborativa foi escolhida por destacar a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e sujeitos participantes, já a pesquisa documental, por ter como objetivo a análise de fontes mais diversificadas e dispersas.

Como primeiro movimento, realizamos o levantamento de obras pautando a pobreza no processo de democratização do ensino e identificamos que a temática em tela, no campo da pesquisa acadêmica, ainda carece de atenção. Podemos afirmar que a pobreza, enquanto categoria de análise, ainda é pouco debatida – seja no meio acadêmico, nos espaços escolares ou no poder público e, quando analisada, as publicações/discussões, em sua maioria, giram em torno dos PTR, seus impactos e suas condicionalidades. Nesse sentido, não localizamos estudos sobre a problematização da pobreza junto aos processos de democratização do ensino, o que nos leva ao ineditismo e a responsabilidade de produzir um material de estudo que possa ser relevante à área acadêmica, sobretudo aos nossos pares, profissionais da educação.

Nossa expectativa, a partir deste estudo, é que o direito à educação, previsto nas normativas legais, seja efetivado em sua plenitude, garantindo aos diferentes sujeitos, sobretudo aos que sofrem em contextos empobrecidos (os marginalizados, os negros, as mulheres, os periféricos, os excluídos), a democratização do ensino, pois compreendemos a importância dessa reflexão na relação com a pobreza e a desigualdade social.

Assumimos o debate fundamentado em Carvalho (2004, p. 329) que compreende democratização como *universalização de oportunidades* ou *o cultivo da liberdade do educando*. Com isso, não marcamos uma diferença conceitual apenas, “mas sobretudo [buscamos] adesão às práticas sociais que [consideramos] mais valorosas”. Sendo assim, “enquanto, para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas de abertura da escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres” (CARVALHO, 2004, p. 330). Compartilhando do pensamento do autor, argumentamos

que não pode haver democratização do ensino sem o esforço da agenda política para o acesso e a permanência de todos nas escolas, com acesso a bens culturais historicamente acumulados.

Quanto ao *lócus* de pesquisa, vimos que a escola Admardo foi pensada/criada em função de homens e mulheres, gays, lésbicas, transexuais, trabalhadores, filhos, filhas, pais e mães, moradores urbanos de periferias, comunidades e vilas, pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência, enfim, uma gama de sujeitos que, em síntese, representa a parcela da população invisibilizada ou que padece nos contextos empobrecidos. Quando analisamos os documentos dessa escola, identificamos que a condição de pobreza em nenhum dos textos era tratada, seja para fazer referência aos sujeitos atendidos, seja para discutir a temática enquanto categoria de análise, o que nos levou a uma questão inicial: como a pobreza vem sendo pensada/situada/enfrentada no processo de democratização do ensino na instituição escolar “multiclasses” Admardo Serafim de Oliveira, instalada em dez diferentes bairros do município de Vitória-ES?

O Curso/Formação, assumido como produto educacional desta pesquisa, nos trouxe algumas respostas, por meio dos debates e das reflexões com os profissionais da escola, através das atividades escritas, dos relatos, dos diálogos nos encontros (presenciais e virtuais), somando-se em uma rica produção de dados que fundamentaram as nossas análises. Inicialmente, ao apresentarmos a proposta de formação, propondo o debate sobre a categoria pobreza e os processos de democratização do ensino, convidamos os profissionais da escola para embarcarem nesse projeto e juntos compreendermos a complexidade que envolve o quantitativo de estudantes empobrecidos (70% a 80%) vinculados à educação básica brasileira.

Através da apropriação da temática via Curso/Formação, foi interessante observar o reconhecimento dos profissionais na aproximação com a pobreza, nas experiências de vida dos alunos e em suas próprias, contribuindo, inevitavelmente, para a compreensão da existência dessa condição social pelo viés da ausência e não apenas pelo recorte econômico. Para a maioria dos cursistas, esse foi o primeiro contato com a temática, oportunidade ímpar de atentar-se para essas questões, muitas vezes ignoradas. Arroyo (2015, p. 7) nos ensina que o primeiro passo a ser dado para iniciarmos as “reflexões sobre as relações entre educação, pobreza e desigualdade social [...] é admitir que a pobreza e as desigualdades existem”.

Ao longo do Curso, relatos sobre o quanto era profundo e complexo tratar do tema da pobreza nos espaços das salas de aulas foram compartilhados e a dificuldade dos alunos em se perceberem empobrecidos quando vítimas da produção do próprio trabalho e do mercado gerido pela mão pesada do capital burguês, classista, e/ou a dificuldade em se perceberem desumanizados via ausência de oportunidades, de acesso aos bens culturais, também foram

problematizadas pelos professores, que assumiram o compromisso ético-político de produzirem uma escola acolhedora e democrática, com a concretude de suas ações em forma de consciência crítica e de esperança.

Como proposta, o Curso/Formação buscou questionar as visões moralizantes e estereotipadas da pobreza, estabelecendo diálogos críticos sobre a temática, e fomentar reflexões sobre a condição de pobreza vivenciada pelos sujeitos negros, periféricos, marginalizados e excluídos, fruto de decisões políticas que, em detrimento da garantia de direitos de toda uma população, privilegiam a classe dominante.

A parceria entre universidade e escola, no sentido de fazer juntas, foi um diferencial importante destacado pelos cursistas. As contribuições são inquestionáveis quando se compreende que é na escola que o fazer acontece, que a escola é capaz de elaborar respostas aos problemas vivenciados em seu cotidiano, na luta diária. Não cabe mais a ideia de alguém de fora, alguém do campo político, alguém da academia, levar respostas prontas para a escola, porque elas correm um grande risco de se tornarem utópicas, sem relação com a realidade vivida no contexto escolar.

No desafio de se compreender a pobreza enquanto fenômeno histórico produzido socialmente, a partir da formação e na convivência com os profissionais da escola Admardo, foram evidenciados aspectos positivos dos quais elencamos: a organização do Curso de Extensão, os temas e as abordagens realizadas pelos professores formadores, a base teórica utilizada durante os encontros, além da possibilidade de relacionar as discussões com as práticas educativas. Os relatos apresentados pelos participantes confirmam como a temática provocou reflexões e mudanças, não só pela ampliação da visão de mundo, mas essencialmente na organização e realização das práticas pedagógicas.

Ao longo do Curso, observamos o comprometimento dos profissionais em promover, a partir de um novo olhar em relação à temática da pobreza e aos processos de enfrentamento dessa condição, outras formas de fortalecer a relação escola-comunidade, a relação com os equipamentos públicos e de se pensar as práticas educativas, buscando fazer a diferença ao considerar as realidades sociais dos estudantes público-alvo da EJA – os negros, os periféricos, os marginalizados, os trabalhadores, os indivíduos em situação de rua, os sujeitos em conflito com a lei, os idosos, os alunos com deficiência, os catadores de lixo, ou seja, todos aqueles que necessitam de políticas sociais ampliadas/articuladas, por parte do poder público.

Vale ressaltar que, mesmo considerando os limites e os desafios pautados, entre eles as políticas públicas que negam direitos aos sujeitos empobrecidos, como também os processos escolares antidemocráticos, a consolidação de debates dessa natureza representa a resistência

ao que tem sido imposto em nossa sociedade – condição de discriminação, desvalorização e subalternização. Foi consenso, entre os profissionais, a esperança de ações possíveis para a superação das condições de pobreza/extrema pobreza e de desigualdade social ora problematizadas, com destaque para a função social do Estado no dever de garantia dos direitos a toda a população, com investimentos e ampliação das políticas públicas.

Com base nas legislações educacionais, que nos deram suporte para a compreensão do percurso histórico de democratização do ensino, entendemos como foi ampliado o acesso à educação e a defesa pela qualidade, ainda que tenham sido demarcados, durante o Curso, os retrocessos vivenciados na atualidade em relação à perda dos direitos sociais nas áreas da saúde, da assistência e sobretudo da educação, em que as disputas políticas e ideológicas se acirraram. Vivenciamos o desmonte do Estado democrático de direito e a educação pautada como uma mera mercadoria, em que processos autoritários e conservadores estão em disputa com ideias progressistas, intensificando, cada vez mais, as desigualdades e as injustiças sociais.

Embora distante do debate sobre a pobreza enquanto categoria de análise, em seu caráter multidimensional e multifacetado, ao adentrar o espaço escolar da EMEF EJA “Professor Admarco Serafim de Oliveira”, identificamos as ações que a instituição vem desenvolvendo em prol da democratização do ensino. Vimos uma escola que reconhece as diferentes necessidades formativas dos estudantes; uma escola que pauta o conflito geracional entre adolescentes, jovens, adultos e idosos, proporcionando a convivência de forma plena e enriquecedora; vimos o respeito e o acolhimento às diversidades em todas as suas manifestações; o senso de humanidade manifesto no acolhimento às pessoas em situação de rua, como também às mulheres em situação de violência doméstica e/ou violência sexual, garantindo-lhes aprendizagem e continuidade do processo educativo escolarizado; a abordagem pedagógica do trabalho e da prática social como *princípios educativos*, reafirmando o caráter formativo do trabalho e da educação como ação que humaniza. Enfim, nos aproximamos de atitudes humanizadoras e formadoras que potencializam a transformação social dos indivíduos, com ações concretas que proporcionam o acesso, a permanência e a qualidade do ensino de estudantes empobrecidos, invisibilizados e periféricos.

Ainda que a Constituição Federal de 1988, marco histórico do processo de redemocratização de nosso país, tenha mobilizado a sociedade brasileira em torno de temas como qualidade da educação, democratização do ensino, gestão democrática, financiamento, descentralização, entre outros, algumas perdas fazem parte do texto constitucional em vigor.

Nesse sentido, é preciso ser dito, com frequência, que o direito à educação, enquanto conquista social, ainda não se dá de forma equânime e os sujeitos empobrecidos continuam

invisibilizados, alijados do processo educacional e seu acesso, permanência e qualidade escolar encontram-se negligenciados. O direito pleno à democratização da educação não se configura para todos e os sistemas de ensino não dialogam sobre as condições sociais desses sujeitos periféricos, marginalizados. Na EJA, temos estudantes vítimas da persistência dos padrões classistas e de poder (ordem do capital financeiro) que abandonam os bancos escolares e retornam para dar seguimento aos seus inacabados percursos (ARROYO, 2017) e as escolas (sobretudo o poder público) não se dedicam para enxergá-los, pensá-los como sujeitos de direitos que necessitam de reconhecimento/atendimento.

Registramos avanços na política de EJA e fundamentalmente na escola Admardo que empreende esforços para se aproximar dos indivíduos nos diferentes espaços na cidade de Vitória. Contudo, concluímos que o debate sobre a condição desses sujeitos empobrecidos necessita adentrar as salas de aula, adentrar as secretarias de educação, os órgãos normativos de políticas públicas, enfim, compor o debate acadêmico e fundamentar-se em ações que possibilitem a esses estudantes o pleno direito do exercício de sua cidadania. Reafirmando o apontado por Simões (2017), a pobreza, além de não ser abordada nas escolas, tem sido tratada nos currículos escolares e pelas políticas públicas como carência, negligenciando o papel da escola quanto ao seu compromisso em trabalhar a partir do conhecimento da realidade de seus educandos – seus contextos, suas histórias, seus conflitos, seus territórios, seus desejos.

Como resultado desta pesquisa, destacamos a mudança de compreensão que os profissionais da escola Admardo (e da pesquisadora) adquiriram sobre a categoria de análise “pobreza”. A partir da expressiva colaboração desses profissionais, considerando os contextos sociais de vida dos estudantes empobrecidos, vimos ser possível repensar as práticas educativas com ações que garantam a democratização do ensino, o direito à educação e à aprendizagem com qualidade, no intuito de promover o desenvolvimento humano e possibilitar o acesso ao conhecimento histórico e crítico sobre a pobreza cujo objetivo final é a sua superação. É relevante destacar que a sensibilidade desses profissionais em reconhecer o debate sobre a categoria “pobreza” nos desloca para uma efetiva mudança social, pois aponta uma escola que acolhe um público que teve, em algum momento da história, seu direito à educação negligenciado pelo Estado, e que encontra na escola Admardo um espaço de oportunidades. Quando essa escola abre salas de aulas pela cidade, significa acesso em que os estudantes empobrecidos se veem percebidos em seus direitos. Quando essa escola investe na formação continuada de seus profissionais, reservando um espaço-tempo específico para isso, ela está investindo na qualidade do ensino.

Mesmo diante desse cenário, compreendemos que é preciso avançar no reconhecimento das funções sociais, políticas e culturais de uma escola, em que outros modos de ver e pensar a educação pública sejam possibilitados para que os sujeitos marginalizados possam ser transformadores de sua realidade e, por conseguinte, da sociedade.

Importa registrar que, em 2019, tivemos a oportunidade de participar da criação do Geepds, grupo que tem buscado ampliar e fortalecer as discussões em torno da categoria pobreza e de sua relação com a educação, junto aos diferentes sujeitos provenientes dos movimentos sociais, das escolas, das instituições religiosas, das Universidades e das redes socioassistenciais.

Ainda na perspectiva de disseminação dessa pauta, destacamos a nossa participação no evento promovido pela UNCME/ES e pelo COMEV, o “V Encontro dos Conselhos Municipais de Educação da Região Sudeste & XIV Encontro Estadual da UNCME-ES”, com o tema “Fortalecimento da Autonomia dos CMEs: Redemocratização da Gestão e FUNDEB Permanente”, realizado nos dias 16, 17 e 18 de outubro de 2019, em Vitória, em que proferimos a palestra intitulada “Pobreza, Desigualdade Social e Democratização Escolar: os (Des)caminhos da História”; como também no evento promovido pelo Ifes de Nova Venécia/ES, no dia 26 de novembro de 2020, com apresentação do trabalho “Diálogos e experiências sobre democratização do ensino”, na Atividade “Conversas em Educação”, inclusa na atividade de extensão “Programa de Fomento à Formação para o Trabalho, Educação e Cidadania (PROFTEC)”, com o objetivo de apresentar os resultados parciais desta pesquisa. Tais decisões demarcam o compromisso que assumimos de difundir o estudo da pobreza, sobretudo da defesa do direito à educação aos sujeitos invisibilizados.

Esse processo de estudo e de pesquisa sobre a pobreza, na interface com a democratização do ensino, foi essencial para ampliarmos a compreensão sobre essa temática, em que interpretações aligeiradas e equivocadas, na sociedade, vêm refletindo gravemente nas escolas. Estudar a pobreza, enquanto fenômeno complexo e multifacetado, nos fez sensíveis à causa, que, como anunciado anteriormente, não nos impactava na atuação profissional. Hoje, temos consciência da necessidade de realização desse debate no exercício das atividades laborais e de militância política.

Registramos que a escrita desta dissertação se deu em meio ao caos epidêmico ocasionado pela COVID-19 que acometeu o mundo, efetivamente, a partir do mês de março de 2020, demandando o isolamento social por parte da população. Fatalidade à parte, fato é que, de lá para cá, as desigualdades sociais foram desnudadas mundialmente e, mais enfaticamente, aqui no Brasil, por razões óbvias já mencionadas (política de austeridade do atual governo). As

maiores vítimas, sem dúvida, são os Outros, os empobrecidos politicamente, socialmente, culturalmente e economicamente; os necessitados de políticas públicas para que os seus direitos humanitários e constitucionais sejam garantidos.

Considerando a amplitude da temática abordada, compreendemos que ainda há muito a ser aprofundado. Nosso compromisso foi oportunizar o encontro com a categoria pobreza e despertar o interesse sobre o seu debate, além disso, foi ter o cuidado e a sensibilidade com a escrita da dissertação para que a interlocução vivenciada com os sujeitos da pesquisa atravessasse cada conceito utilizado, cada análise feita, cada história relatada, cada lágrima rolada. Fomos profundamente tocados pelo tema e com a produção a partir dos atores da escola Admardo.

Por fim, sabemos que há muito a ser feito, que estamos apenas no início da caminhada. Contudo, nossa defesa pela educação pública de qualidade para todos é inegociável. Pela educação, confiamos que formaremos sujeitos questionadores, com consciência crítica, com capacidade de transformação do mundo em que vivemos. Ainda que a nossa sociedade padeça com as limitações oriundas das injustiças estabelecidas pela ordem social vigente, enquanto nos mantivermos em luta contra a pobreza e a desigualdade social, seguiremos na esperança de que dias melhores são possíveis.

Continuemos exercendo o nosso papel de “incomodar”, de atuar com “rebeldia” em prol de uma educação pública para todos e esperançosos de que, no futuro, as políticas de direitos não se moldem mais em políticas de favores. Esperançar é a palavra de ordem para que os sujeitos empobrecidos possam viver e não mais sobreviverem/padecerem em contextos empobrecidos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 75, ago. 2001. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/26357074\\_Reforma\\_do\\_estado\\_e\\_politicas\\_educacionais\\_entre\\_a\\_crise\\_do\\_estado-nacao\\_e\\_a\\_emergencia\\_da\\_regulacao\\_supranacional/fulltext/0e605332f0c46d4f0aafde48/Reforma-do-estado-e-politicas-educacionais-entre-a-crise-do-estado-nacao-e-a-emergencia-da-regulacao-supranacional.pdf](https://www.researchgate.net/publication/26357074_Reforma_do_estado_e_politicas_educacionais_entre_a_crise_do_estado-nacao_e_a_emergencia_da_regulacao_supranacional/fulltext/0e605332f0c46d4f0aafde48/Reforma-do-estado-e-politicas-educacionais-entre-a-crise-do-estado-nacao-e-a-emergencia-da-regulacao-supranacional.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2019.

ALVES, Ítalo Miqueias da Silva. **A História das Constituições Brasileiras: As evoluções Constitucionais do Brasil**, out. 2017. JUSBRASIL. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/61157/a-historia-das-constituicoes-brasileiras>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

ARPINI, Naiara. Justiça exige a reabertura de escolas, mas governo do ES nega fechamento. **A Gazeta Espírito Santo**, 10 mar. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/03/justica-exige-reabertura-de-escolas-mas-governo-do-es-nega-fechamento.html>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza, Desigualdades e Educação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo Introdutório** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza, Desigualdades e Educação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo IV** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: BRASIL. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ASSUMPÇÃO, Raiane. Educação popular na perspectiva Freiriana. *In*: ASSUMPÇÃO, Raiane *et al*(Org.). **Educação popular na perspectiva Freiriana** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, p. 07-09. Disponível em:

<[http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/517/1/FIPF\\_209\\_EDL\\_01\\_007.pdf](http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/517/1/FIPF_209_EDL_01_007.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2020.

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, 1979., p. 93-108 Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v5n1-2/v5n1-2a05.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livros, 2006.

BERNARDO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira; CERQUEIRA, Leonardo Meirelles. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, mar. 2018, p. 31-48. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10782/7190>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BETLINSKI, Carlos. **Práticas e perspectivas de democracia na gestão educacional**. São Paulo: Paulus – (Coleção Educação superior), 2013.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega e AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016, p. 407-428. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coronavírus (COVID-19). **O que você precisa saber**. 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº: 3/2019. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. MEC/CNE. 2019. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=110291-pceb003-19-1&category\\_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110291-pceb003-19-1&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 95 de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm)>. Acesso em: 7 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo IV** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo III** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo II** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo I** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo Introdutório** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. MEC/SASE. 2014b. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BRASIL **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº: 8/2010. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. MEC/CNE. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59 de 2009**. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm#:~:text=Lei%20n%C2%BA%2011.494&text=LEI%20N%C2%BA%2011.494%2C%20DE%2020%20DE%20JUNHO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm#:~:text=Lei%20n%C2%BA%2011.494&text=LEI%20N%C2%BA%2011.494%2C%20DE%2020%20DE%20JUNHO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art.)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BRASIL Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. MEC/CNE. 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de junho de 2000**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. MEC/CNE. 2000b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 8 jan. 2019.

BRASIL Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. educ. saúde** [online], vol. 8, n. 2, 2010, p.185-206. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. A educação nas constituições brasileiras. **Lex Humana**, Petrópolis, n. 1. 2009. Disponível em: <[digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/33904/1/LH1-1\\_artigo8.pdf?n=pt-pt](http://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/33904/1/LH1-1_artigo8.pdf?n=pt-pt)>. Acesso em: 11 dez. 2019.

**BUSCA Ativa Escolar**. Disponível em: <<https://buscaativaescolar.org.br/>>. Acesso em: 4 fev. 2020.

CALDEIRA, Milton. **Constituição do estado do Espírito Santo**. 2. ed. Vitória, IJSN. (Documentos Capixabas, 5). 1980a.

CALDEIRA, Milton. **Constituição do estado do Espírito Santo**. Vitória, IJSN. (Documentos Capixabas, 6). 1980b.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a13.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CAMPANHA. **Plano Nacional de Educação: 5 anos de descumprimento**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Balanço 2019: Plano Nacional de Educação. São Paulo. 2019. Disponível em: <[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/RelatorioMetasEstrategias\\_PNE\\_5Ano\\_Campanha\\_2019-1.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/RelatorioMetasEstrategias_PNE_5Ano_Campanha_2019-1.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2020.

CARARO, Marlene de Fátima. **Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Palestra. Vitória, 2019.

CARARO, Marlene de Fátima. **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. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/1920>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CARVALHO, Carlos Fabian de. Um começo de conversa: os primeiros passos da implementação da modalidade de educação de jovens e adultos na cidade de Vitória. In: BALDASSINI, Terezinha (Org.). **Gestão da Educação em Vitória: caminhos, estratégias e contradições**. Vitória: Gráfica Santo Antônio, 2012.

CARVALHO, Elaine de. **O poder público estatal e políticas educacionais de correção do fluxo escolar no município da Serra-ES**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/8612>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Democratização do ensino revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004, p. 327-334. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27940/29712>>. Acesso em: 9 nov. 2019.

CHACON, Diego Firmino. A pesquisa colaborativa na produção do conhecimento sobre ensino de história: construindo caminhos. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2016. **Anais** [...]. Disponível em: <<http://www.rn.anpuh.org/2016/assets/downloads/veeh/ST08/A%20pesquisa%20colaborativa%20na%20producao%20do%20conhecimento%20sobre%20ensino%20de%20historia%20construindo%20caminhos.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019.

CIÇO. Adaptação da entrevista do lavrador Antônio Cícero de Sousa, o Ciço, concedida a Carlos Rodrigues Brandão no sul de Minas Gerais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo III** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JkaEf362mtE>>. Acesso em: 10 out. 2019.

CLEMENTE, Ozilene Pereira. **Escritos Narrativos de uma produção desejante com a EMEF Admarco Serafim de Oliveira**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em:

<[https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/9001/1/tese\\_10360\\_Ozilene%20Clemente.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/9001/1/tese_10360_Ozilene%20Clemente.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

COLLARES, Mirian Elizabet Hahmeyer. **Combate à pobreza: a educação e o Programa Bolsa Família**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254012>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Análise à Emenda Constitucional nº 59/2009**. CNTE, Brasília. 2012. Disponível em: <[https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise\\_ec\\_59\\_09.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise_ec_59_09.pdf)>. Acesso em: 9 mar. 2020.

CORTES, Bianca Antunes. Financiamento na educação: Salário-Educação e suas dimensões privatizantes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, out/dez. 1989, p. 408-423. Disponível em: <<https://scielosp.org/pdf/csp/1989.v5n4/408-423/pt>>. Acesso em: 9 mar. 2020.

COSTA, Letícia Viana. **Parâmetros políticos das prioridades na educação pública municipal, no governo da cidade de Vitória (1989-1992)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/3408>>. Acesso em: 11 set. 2019.

CRETELLA, José Júnior. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**, v. 8, 2. ed., Rio de Janeiro: Forense, 1993.

CUNHA, Monica Isabel Carleti. **Programa BPC na escola: dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8647/1/tese\\_9483\\_Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20PDF.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8647/1/tese_9483_Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20PDF.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CURY, Ariam José Ferreira de Castilho. **Azanha e a democratização do acesso ao ensino: 1967-1970**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102012-110916/publico/ARIAM\\_JOSE\\_FERREIRA\\_DE\\_CASTILHO\\_CURY.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102012-110916/publico/ARIAM_JOSE_FERREIRA_DE_CASTILHO_CURY.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, out.-dez. 2018, p.870-889. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018206229.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. *In*: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 5-30.

**DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA**. *In*: Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. 1993. Portal de Direito Internacional. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%20C3%A7%20C3%A3o%20e%20Programa%20d%20Ac%20C3%A7%20C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%20C3%A7%20Mundial%20>>

20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

DEMO, Pedro. Educação na nova constituição – qualidade e democratização. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 39, jul./set. 1988. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2032/1771>>. Acesso em: 19 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da Educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**. Brasília, v. 24, n. 22, 2007, p. 5-34. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

DUARTE, Natalia de Souza. **Política Social: um estudo sobre Educação e Pobreza**. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/10909>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nações Unidas do Brasil. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 8 maio 2020.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. **EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação**, PUC Paraná, ISSN 2176-1396. 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184\\_7792.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2020.

Espírito Santo tem mais de 50 mil alunos fora da sala de aula. **A Gazeta Espírito Santo**, Espírito Santo, 10 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/es/gv/espírito-santo-tem-mais-de-50-mil-alunos-fora-da-sala-de-aula-0318>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo - PEE/ES. Espírito Santo, 2015. Disponível em: <<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI103822015.html>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Constituição do Estado do Espírito Santo**. 1989. Disponível em: <[http://www.al.es.gov.br/appdata/anexos\\_internet/downloads/c\\_est.pdf](http://www.al.es.gov.br/appdata/anexos_internet/downloads/c_est.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2019.

ES tem 25 mil adolescentes fora da escola no ensino médio; governo fará mapeamento. **A Gazeta Espírito Santo**, Espírito Santo, 18 jul. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2019/07/18/es-tem-25-mil-adolescentes-fora-da-escola-no-ensino-medio-governo-fara-mapeamento.ghtml>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

FALSARELLA, Ana Maria. Educação Básica e gestão da escola pública. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, maio/ago. 2019. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8396>>. Acesso em: 19 set. 2019.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Meta 2: ensino fundamental. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024** [Livro Eletrônico]. João Ferreira de Oliveira; Andrea Barbosa Gouveia; Heleno Araújo (Org.). Brasília: ANPAE. 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.** Apostila. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao\\_cultural\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. 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, set. 2017, p. 131-147. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00131.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

GARCIA, Adir Valdemar; YANNOULAS, Silvia Cristina. Educação, pobreza e desigualdade social. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ppgeducacaociencias/ppgec/wp-content/uploads/2018/10/EM-ABERTO.-2017.02-Educac%CC%A7a%CC%83o-pobreza-e-desigualdade-social-1.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 3, set./ago. 2016, p. 948-973. Disponível em: <[https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948/pdf\\_1](https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948/pdf_1)>. Acesso em: 9 set. 2019.

HERKENHOFF, João Batista. **ABC dos direitos humanos.** Vitória: Secretaria Municipal de Cidadania, Direitos Humanos e Trabalho, 2018.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, jul. 1998, p. 5-34. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713>>. Acesso em: 3 set. 2019.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019.** Rio de Janeiro: IBGE. 2019a. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2018.** Coleção Ibgeana. Rio de Janeiro: IBGE. 2019b. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades.** 2019c. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação.** 2019d. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

IJSN. Instituto Jones dos Santos Neves. **Relatório de acompanhamento do Plano Estadual de Educação.** Espírito Santo. 2019. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/6666>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

IJSN. Instituto Jones dos Santos Neves. **Relatório de acompanhamento do Plano Municipal de Educação.** Vitória. 2017. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5821>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020.** Brasília: Inep. 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: Inep. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.** Brasília: Inep. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014.** Brasília: Inep. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013.** Brasília: Inep. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012.** Brasília: Inep. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil**. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/2560>>. Acesso em: 11 set. 2019.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As Políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **Unisul, Tubarão**, v. 11, n. 19, Jan/Jun, 2017, p. 40 - 57. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4725>>. Acesso em: 14 set. 2020.

KUYUMJIAN, Andreia Leite. **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. Disponível em: <[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8589/1/tese\\_10402\\_V08\\_Disserta%20c3%a7ao%20P%20c3%b3s%20Defesa.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8589/1/tese_10402_V08_Disserta%20c3%a7ao%20P%20c3%b3s%20Defesa.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2019.

LABORATÓRIO de Dados Educacionais. **Consultar**. Disponível em: <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo III** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

LEITE, Vanessa Carneiro. **Educação Problematicadora de Paulo Freire na Perspectiva de Licenciandos em Química**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Química (IQ), Goiânia, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5145/5/Tese%20-%20Vanessa%20Carneiro%20Leite%20-%202015.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LIMA, Aparecido Lopes de. **Políticas públicas educacionais e democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96277>>. Acesso em: 19 set. 2019.

LIMA, Jailson Francelino de. **Um estudo sobre o tratamento dos temas sistema municipal de ensino e democratização da educação em trabalhos publicados na revista Educação e Sociedade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4248>>. Acesso em: 19 set. 2019.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.82, nov.,

2009, p. 17-39. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+de+Jovens+e+Adultos/abf4299d-d93d-4c8d-9cda-2e7675af3a23?version=1.1>>. Acesso em: 14 set. 2020.

MAINARDES, JEFFERSON. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSHAL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MASTRODI, Josué; AVELAR, Ana Emília Cunha. O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 17, n. 33: 3-27, jul.dez. 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/3451>>. Acesso em: 19 set. 2019.

MATIAZZI, Shellen de Lima. **Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória-ES**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_14717\\_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14717_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2020.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo II** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

MÉSZÁROS, István. Economia, política e tempo disponível: para além do capital. In: **Margem Esquerda 1: ensaios marxistas**. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 93-124.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (CONAE). **Conferência Nacional de Educação**. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto\\_conae.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto_conae.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2020.

MIRANDA, Geane Uliana. **Adolescente em conflito com a lei e a lei em conflito com adolescente: processo de criminalização da adolescência pobre**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_9854\\_GEANE.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9854_GEANE.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2019.

MIRANDA, Leila Conceição de Paula; SOUZA, Leonardo Tavares de; PEREIRA, Isabella Rodrigues Diamantino. A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. Seminário de Iniciação Científica, 5., 2016, Montes Claros. Eventos do IFNMG, 2016. **Anais** [...]. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

MOLL, Jaqueline. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. *In*: CAMPELLO, Tiago Falcão; COSTA, Patrícia Vieira da (Org.). **O Brasil sem miséria**. Tereza-Brasília: MDS, 2014. Disponível em: <[https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil\\_sem\\_miseria/livro\\_o\\_brasil\\_sem\\_miseria/livro\\_obrasilsemmiseria.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/livro_o_brasil_sem_miseria/livro_obrasilsemmiseria.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. **Gestão Escolar e Democratização do Ensino**. Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Palestra. Vitória, 2020.

OLIVEIRA, Edna. Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA. *In*: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça, **Revista Brasileira de Educação**. n. 11, 1999, p. 61-74. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11\\_07\\_ROMUALDO\\_PORTELA\\_DE\\_OLIVEIRA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. **O Estado da Insegurança Alimentar no Mundo, 2014**. Fortalecimento de um ambiente favorável para a segurança alimentar e nutrição. Roma, FAO. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/audio/2014/11/1118081>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

FAO, FIDA e PMA. 2014. **O Estado da Insegurança Alimentar no Mundo, 2014**. Fortalecimento de um ambiente favorável para a segurança alimentar e nutrição. Roma, FAO.

OXFAM (2019). **Relatório “Bem público ou riqueza privada?”**. Oxfam, Brasil, Janeiro de 2019. Disponível em: <[https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/15968306152019\\_bem\\_publico\\_ou\\_riqueza\\_privada\\_pt-br.pdf](https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/15968306152019_bem_publico_ou_riqueza_privada_pt-br.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2021.

PAIVA, Jane. Os desafios da educação no tempo presente. O lugar da EJA: de que educação estamos falando? *In*: COSTA, Renato Pontes; VIANNA, Valéria Mendonça (Org.) **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. Rio de Janeiro: Caetés, 2014.

PAIVA, Jane. **Direito à educação para quem?** 2007. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito\\_\\_educa\\_\\_o\\_para\\_quem\\_Jane\\_Paiva.pdf](http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito__educa__o_para_quem_Jane_Paiva.pdf)>. Acesso em: 1 set. 2020.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 33, set./dez., 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2020.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii; (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. Disponível em: <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/PARO.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. As revoluções educacionais na história da educação e a democratização da escola básica no Brasil: implicações para os objetivos da escola na contemporaneidade. **Revista de História da UEG - Porangatu**, v. 7, n. 2, jul./dez. 2018, p. 197-222. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/8315>>. Acesso em: 19 set. 2019.

PEIXOTO, Edson Maciel; SCHUCHTER, Terezinha Maria; ARAÚJO, Vania Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de; SARMENTO, Manuel Jacinto et al. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. [Brasília, DF]: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

PINHEIRO, Cláudia Aparecida Vieira. **A Descentralização e a Democratização da Gestão Escolar**: perspectivas da efetividade da gestão democrática da escola no município de Cachoeiro de Itapemirim/ES. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2015/06/CLAUDIA-APARECIDA-VIEIRA-PINHEIRO.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019.

PONTES DE MIRANDA, Francisco. **Comentários à Constituição de 1946**, v. 5, arts. 157-218, 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1953.

PONTUAL, Helena Daltro. **Constituições brasileiras**. Agência Senado, s. d. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

PORTAL do Observatório de Indicadores da Cidade de Vitória. **Indicadores**. 2020. Disponível em: <<https://observavix.vitoria.es.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PRODUTO EDUCACIONAL. Disponível em: <<http://www.dci.uem.br/profciamb/documentos-1/produto-educacional.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2019.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. Pobreza e Cidadania. In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo I** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, jan.-mar. 2017, p. 9-26. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2020.

RÊSES, Erlando da Silva; SILVEIRA, Dimitri Assis; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/32425>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

ROMANIO, Marcel Bittencourt. **A implementação da política de educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola municipal de Vitória/ES: apostas e tensionamentos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2898/1/tese\\_5263\\_Marcel%20Romano.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2898/1/tese_5263_Marcel%20Romano.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Expansão, democratização e a qualidade da Educação Básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 13, n. 1, jan/jun. 2015, p. 162-179. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/35982/18642>>. Acesso em: 8 maio 2020.

SÁ, Carla. Mais de 61 mil crianças e jovens do ES estão fora da escola. **A Gazeta Espírito Santo**, 20 jan. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espirito-santo/educacao/noticia/2016/01/mais-de-61-mil-criancas-e-jovens-do-es-estao-fora-da-escola.html>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SAGI. Ministério da Cidadania - Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Relatórios de Informações Sociais. **RI Bolsa Família e Cadastro Único**. 2021. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIv3/geral/relatorio.php#Vis%C3%A3o%20Geral%20Brasil>>. Acesso em: 9 fev. 2021.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino. **Direito à educação para populações vulneráveis: desigualdades educacionais e o Programa Bolsa Família**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-165118/publico/GABRIELA\\_THOMAZINHO\\_CLEMENTINO\\_SAMPAIO.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-165118/publico/GABRIELA_THOMAZINHO_CLEMENTINO_SAMPAIO.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SANA, João José Barbosa. **Direitos Humanos e Pobreza**. Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Palestra. Vitória, 2019.

SANTIAGO, Emerson. **Constituição de 1967 - EMC nº 01-69**. In: INFOESCOLA, s. d. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/constituicao-de-1967-emc-n%C2%BA-01-69/>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

SANTOS JUNIOR, Wilson Camerino dos. **Programas de Transferência de Renda e as políticas educacionais: o Sistema Presença e a gestão da pobreza na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2012. Disponível em:

<<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6029/1/Wilson%20Camerino%20dos%20Santos%20Junior.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, Julho de 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/0>>. Acesso em: 9 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. rev. e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea), 2016.

SCHUCHTER, Terezinha Maria. Gestão democrática da escola pública: releitura e ressignificação. O que dizer depois de 23 anos? **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória- ES, N° Esp.: Políticas Públicas, Democracia e Educação: 40 anos PPGE-UFES. Vitória-ES, dez. ISSN: 1676-840X. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/?journal=prodiscente&page=issue&op=view&path%5B%5D=949>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

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

SERPA, Ana Maria Petronetto. **Políticas Sociais e Educação**. Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Palestra. Vitória, 2019.

SEVERINAS. Direção: Eliza Capai. Realização: Agência Pública. BRASIL: Microbolsas, 2013. 1 documentário (10 min). In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Módulo I [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_Rn7GF-u1tw](https://www.youtube.com/watch?v=_Rn7GF-u1tw)>. Acesso em: 10 out. 2019.

SILVA, Maria Ozarina da Silva. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 12(6):1429-1439, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csc/v12n6/v12n6a04.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, Itamar Mendes da. **Gestão Democrática**. Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Palestra. Vitória, 2020.

SILVA, Itamar Mendes da; SILVA, Dulcineia Campos; VALPASSOS, Caroline Falco Fernandes; OLIVEIRA, Lohana Reblin de. Pobreza e desigualdade social no Espírito Santo: problematizações à educação e à humanização. In: SILVA, Itamar Mendes da; VALPASSOS, Caroline Falco Fernandes; SILVA, Dulcineia Campos (Org.). **Educação e Pobreza: Políticas e Práticas**. Vitória: Edufes, 2019.

SIMÕES, Renata Duarte. **O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais**. Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Palestra. Vitória, 2020.

SIMÕES, Renata Duarte. **Os impactos da pobreza na educação escolar**. *Jornal Pensar a Educação em Pauta*, Faculdade de Educação - UFMG, v. 184, p. 1 - 1, 24 nov. 2017. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/os-impactos-da-pobreza-na-educacao-escolar/>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SIMÕES, Armando Amorim. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de (Org.). **5 anos de Plano Nacional de Educação** [Recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 10 v.: il. – (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais; v. 2). 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/5645920/Cadernos+de+Estudos+e+Pesquisas+em+Pol%C3%ADticas+Educacionais+-+5+Anos+de+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/4643e4ae-feb1-4bd8-9074-604259eabda9?version=1.0>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SOARES, Kelma Jaqueline. Tensões e desafios no espaço escolar: particularidades do Distrito Federal. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO\\_PoliticaEducacionalPobreza.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO_PoliticaEducacionalPobreza.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SOARES, Kelma Jaqueline; SOUZA, Camila Rosa Fernandes. O Projeto Político Pedagógico: instrumento para pensar a situação de pobreza nas escolas? *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO\\_PoliticaEducacionalPobreza.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO_PoliticaEducacionalPobreza.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **Educação: um estudo contra o homicídio?** Brasília: IPEA, 2007. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4859](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4859)>. Acesso em: 25 out. 2019.

SPERANDIO, Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp. **Educação e Pobreza: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2019. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_13789\\_Hadassa%20Disserta%E7%E3o.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13789_Hadassa%20Disserta%E7%E3o.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2019.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. **A mística no MST: mediação da práxis formadora de sujeitos históricos**. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara. 2012. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/ciencias\\_sociais/2607.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/ciencias_sociais/2607.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2020.

TELES, Alan; STEIN, Rosa Helena. Programas de Transferência de Renda e Condições Educacionais: acesso ao direito ou moralização do acesso? *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO\\_PoliticaEducacionalPobreza.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO_PoliticaEducacionalPobreza.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos; VESPÚCIO, Carolina Rocha. **O direito à educação nas Constituições brasileiras**. Jusbrasil, jul. 2014. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/29732/o-direitoaeducacao-nas-constituicoes-brasileiras/1>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. **Regimento do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação**. Vitória, 2017. Disponível em: <[https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/regimento\\_ppgmpe\\_2018\\_final\\_novo.pdf](https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/regimento_ppgmpe_2018_final_novo.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2020.

UNESCO. CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo**. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>>. Acesso em: 1 set. 2020.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-6VZL86/1/2000000111.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Gerência de Planejamento e de Avaliação**. Vitória/ES: SEME/GPLAN, 2020.

VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Política de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES**. Vitória/ES: SEME, 2018. Disponível em: <[https://www.ibade.org.br/Cms\\_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/PMVEDUC2019/edital/Pol-ticas-EJA2.pdf](https://www.ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/PMVEDUC2019/edital/Pol-ticas-EJA2.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

VITÓRIA. **Lei nº 8.829, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Vitória. Vitória, 2015. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2015/L8829.PDF>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Admarco Serafim de Oliveira: uma construção em movimento**. Vitória/ES: SEME, 2013. (Documento não publicado).

VITÓRIA. Secretaria de Educação. Portaria nº 025 de 14 de julho de 2011. Homologa a **Resolução nº 01 de 14 de julho 2011 do Conselho Municipal de Educação de Vitória - COMEV**. institui as Diretrizes para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, na etapa do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Vitória, p. 40-50. 2011a. Disponível em: <<https://atosoficiais.vitoria.es.gov.br/ExibirArquivo.aspx?qs=nnmrXIDe5L4hR81FZwDXID95Q%2fWHOCTXgeCw%2fnRrFMxQA7S5mwuf0RM3mOCPGtiwqKwtsQd8WTWmli6Dukj2Q%2b2jnY1N8CetKw9jpp%2fehw%3d>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

VITÓRIA. **Lei Municipal nº 8.112, de 06 de maio de 2011**. Denomina Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, situada no bairro Mata da Praia. Vitória, 2011b. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2011/L8112.PDF>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

VITÓRIA. **Lei Municipal nº 8.111, de 06 de maio de 2011**. Dá nova redação ao Art. 1º da Lei nº 8.059, de 29 de dezembro de 2010. Vitória, 2011c. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2011/L8111.PDF>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

VITÓRIA. **Lei Municipal nº 8.059, de 29 de dezembro de 2010**. Cria Escola Municipal de Ensino Fundamental e dá outras providências. Vitória, 2010. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2010/L8059.PDF>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Proposta de Implementação da Modalidade EJA no Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES**. Vitória/ES: SEME, 2007. (Documento não publicado).

VITÓRIA. **Lei Municipal nº 4.747, de 27 de julho de 1998**. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória, 1998. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1998/L4747.PDF>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

VITÓRIA. **Lei Orgânica do Município de Vitória, de 05 de abril de 1990**. 1990. Disponível em: <<http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/O11990.html>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Apresentação. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO\\_PoliticaEducacionalPobreza.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO_PoliticaEducacionalPobreza.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, abr./jun. 2012, p. 288-322. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n110/a05n110.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

YAZBEK, Maria Carmelita. Serviço Social e pobreza. **Rev. Katálisis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/01.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

ZORZAL, Elaine Saiter. **Uma compreensão sobre a presença de estudantes jovens e adolescentes na EJA do município de Vitória/ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_9280\\_Disserta%E7%E3o%E20Eliane.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9280_Disserta%E7%E3o%E20Eliane.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2019.

WERNECK, Giovanna Carrozzino; PEIXOTO, Edson Maciel. Percepções de jovens beneficiários do Programa Bolsa Família: do silêncio ao discurso. In: CARARO, Marlene de Fátima; SIMÕES, Renata Duarte; VIEIRA, Alexandro Braga (Org.). **Intersetorialidade e impactos do programa bolsa família no desempenho escolar**. Espírito Santo: Ed. Autografia, 2021.