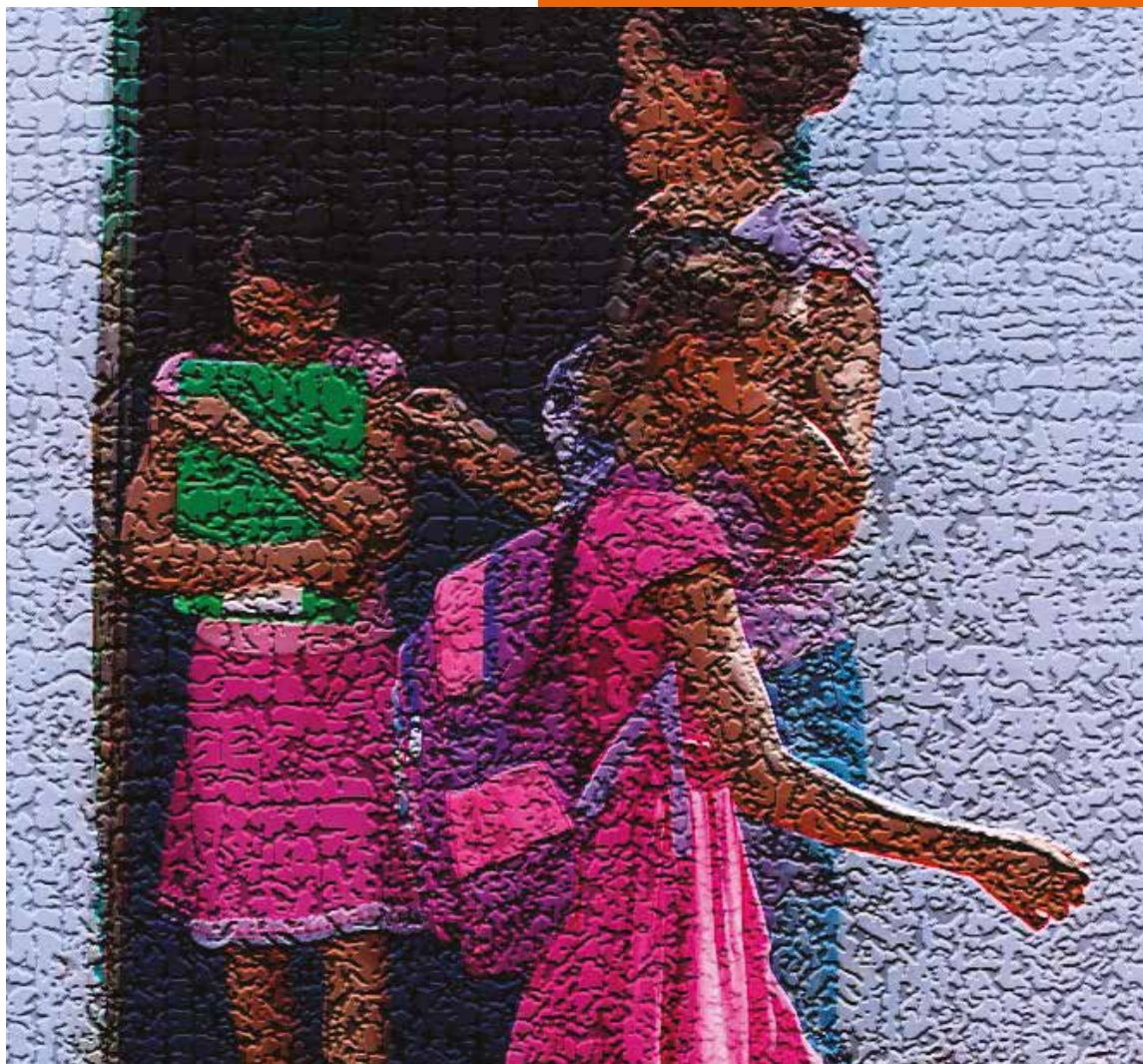


## Organizadores

João Nunes Da Silva  
Viviane Drumond  
Cleivane Peres Reis

# Educação, Pobreza e Políticas Públicas



Este volume apresenta os resultados de pesquisas realizadas por estudantes e professores do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais (EPDS) e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdades Sociais e Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins (NEPED/UFT). Os textos selecionados para esta coletânea foram divididos em três partes: 1. Educação, pobreza e políticas emancipatórias; 2. Diversidade cultural, vulnerabilidade social e políticas públicas; 3. Os impactos do Programa Bolsa Família na superação das desigualdades sociais e educacionais.

Espera-se com esta publicação contribuir para o debate e a reflexão sobre os desafios e perspectivas das políticas públicas sociais, sobretudo as educacionais e de transferência de renda, no enfrentamento das situações de pobreza e desigualdades vivenciadas por nossos estudantes e professores.



**Educação, Pobreza e  
Desigualdade Social**

**Volume 3**

**COLEÇÃO EPDS**



João Nunes da Silva  
Viviane Drumond  
Cleivane Peres Reis  
(Organizadores)

# Educação, Pobreza e Políticas Públicas

(Volume 3)



Palmas-TO, 2021

**Universidade Federal do Tocantins**  
**Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT**

**Reitor**

Luis Eduardo Bovolato

**Vice-reitor**

Marcelo Leineker Costa

**Pró-Reitor de Administração e Finanças  
(PROAD)**

Jaasiel Nascimento Lima

**Pró-Reitor de Assuntos Estudantis  
(PROEST)**

Kherlley Caxias Batista Barbosa

**Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos  
Comunitários (PROEX)**

Maria Santana Ferreira dos Santos

**Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de  
Pessoas  
(PROGEDEP)**

Vânia Maria de Araújo Passos

**Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)**

Eduardo José Cezari

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação  
(PROPESQ)**

Raphael Sanzio Pimenta

**Conselho Editorial**

**Presidente**

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

**Membros do Conselho por Área**

*Ciências Biológicas e da Saúde*

Eder Ahmad Charaf Eddine  
Marcela Antunes Paschoal Popolin  
Marcio dos Santos Teixeira Pinho

*Ciências Humanas, Letras e Artes*

Barbara Tavares dos Santos  
George Leonardo Seabra Coelho  
Marcos Alexandre de Melo Santiago  
Rosemeri Birck  
Thiago Barbosa Soares  
Willian Douglas Guilherme

*Ciências Sociais Aplicadas*

Roseli Bodnar  
Thays Assunção Reis  
Vinicius Pinheiro Marques

*Engenharias, Ciências Exatas e da Terra*

Fernando Soares de Carvalho  
Marcos André de Oliveira  
Maria Cristina Bueno Coelho

*Interdisciplinar*

Ana Roseli Paes dos Santos  
Ruhena Kelber Abrão Ferreira  
Wilson Rogério dos Santos

**Criação, projeto gráfico e capa: Juciley Silva Evangelista Freire**  
**Diagramação: Pigmento Gráfica**

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins**  
**Campus Universitário de Miracema**

E24 Educação, pobreza e políticas públicas: volume 3 / Organizadores João Nunes da Silva, Viviane Drumond, Cleivane Peres dos Reis. - Palmas, TO: EDUFT, 2021. 199 p.; il.; color.; (Coleção EPDS).

Co-edição com Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – UFT (NEPED).  
Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-85-60487-90-5.

1. Educação. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Política da educação pública e seus problemas. 4. Pobreza e desigualdade social.  
I. Silva, João Nunes da. II. Drumond, Viviane. III. Reis, Cleivane Peres dos. IV. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas.  
V. Série.

CDD 379

**Bibliotecário: Geraldo Santos da Costa**  
**CRB-2 / 1038**

Todos os Direitos Reservados – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.



# Um prefácio ou um artigo? A produção do ‘inédito-viável’ sobre as desigualdades sociais e escolares em Tocantins

Aprendo com abelhas mais do que com aeroplanos.

É um olhar para baixo que eu nasci tendo.

É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu criei tendo.

*O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho.*

*Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo.*

Sempre *imagino que venha de* ancestralidades machucadas.

Fui *criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão – antes que das coisas celestiais.*

Pessoas parecidas de abandono me comovem: tanto *quanto as soberbas coisas ínfimas.*

(Manoel de Barros – *Retrato do artista quando coisa*, grifos meus).

## Primeiras escritas

Em primeiro lugar, gostaria de responder à pergunta formulada por mim mesmo no título desta página. Trata-se de um prefácio que, ao mesmo tempo, é um texto e traz consigo algumas ideias que me suscitaram reflexão a partir da leitura dos artigos da coleção que agora prefacio. Daqui por diante escreverei em forma de artigo tentando valorizar esta excelente e relevante publicação, que, certamente, representa um legado para se pensar

as desigualdades sociais, a pobreza e as diversidades no estado do Tocantins e em outras partes do Brasil. Sendo assim, considerando a riqueza das ideias e a profundidade dos conteúdos realizados por docentes strictu e lato sensu, além de graduandos da Educação e de áreas afins, vou tentando refletir junto com os autores e autoras a problemática das desigualdades sociais e da pobreza. Para tanto, inspiro-me em alguns dos autores presentes em cada volume e em outros, além de fazer uso da poesia como método de análise sociológica, conforme nos ensinou Roger Bastide<sup>1</sup>. Dessa forma, vou tentando instituir, na medida do possível, as possíveis relações entre a ciência e a arte. Faço esse esforço porque reconheço que estamos diante de algo inédito dentro dos limites de quem produz conhecimentos de forma multidisciplinar e coletiva, à luz do que Paulo Freire chamou “inédito viável”<sup>2</sup>. É preciso dizer que os artífices da Coleção EPDS escreveram estas páginas em meio a muitos desafios, como o excesso de trabalho nas escolas e universidades e, como veremos no decorrer do prefácio, o quadro desestimulante da atual conjuntura política e econômica do país.

Estou aqui de corpo-alma para escrever este prefácio-texto no intuito de discorrer sobre o projeto intitulado *Coletânea da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social na Universidade Federal do Tocantins EPDS/UFT*. Meu objetivo é refletir sobre a relevância da pesquisa de cunho pedagógico, científico, social e político intitulada *As políticas educacionais no contexto das desigualdades sociais e da situação de pobreza e extrema pobreza no estado do Tocantins*. A pesquisa é vinculada ao Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

Postas essas ideias, quero dedicar a epígrafe de abertura aos autores e autoras cujos textos foram escritos com indignação e compromisso político-pedagógico. Neles, há uma premissa poética de classe, nas palavras do poeta Manoel de Barros, ou seja, um “olhar para os de baixo”, um “olhar para o menor”, para aqueles que, na sociedade capitalista, “são chutados como uma barata”, mas que “crescem de importância para os olhos”. De fato, os leitores podem perceber que a delimitação da problemática maior que gira em torno da pobreza e das desigualdades de classe social está diretamente ligada aos versos desse poema, principalmente porque se trata, por parte dos autores e autoras, de uma posição de solidariedade de classe na busca por liberdade, igualdade e emancipação.

Nesta obra, as questões de caráter macro e microsocial da realidade tocantinense são colocadas no centro do debate político, científico, pedagógico e social, embora seja igualmente pertinente pensá-las para as demais regiões brasileiras. Os textos aqui expostos versam sobre educação, pobreza e desigualdades sociais, problemáticas que – retomando o poema – atravessam séculos e convertem-se em memória coletiva, na forma de “ancestralidades machucadas”, originárias da luta histórica pela sobrevivência e da resistência dos povos negro, indígena e mestiço do Tocantins, que são “pessoas parecidas de abandono e que comovem”.

1 BASTIDE, Roger. A propósito da poesia como método sociológico. In: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira (org.). **Roger Bastide**: Sociologia São Paulo: Ática, 1983. p. 81-87. (Col. Cientistas Sociais, n. 37).

2 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992. p. 305.

A meu ver, esses versos parecem ter sido o mote para esta produção coletiva, que culminou com a leitura e escritura da realidade das questões sociais no Tocantins. São excelentes pesquisas, que tentam revelar a saga de crianças, jovens, adultos e velhos, homens e mulheres que constroem a vida nos campos e cidades com trabalho, luta e utopia, por uma educação pública e de qualidade, por direitos humanos e sociais, enfim, por terra, justiça social e pela vida.

### A questão social no contexto conjuntural em que a Coleção EPDS foi concebida

“Sonhar mais um sonho impossível  
Lutar quando é fácil ceder  
Vencer o inimigo invencível  
Negar quando a regra é vender.”  
(Chico Buarque de Holanda – *Sonho Impossível*)

Ditas essas primeiras palavras, penso que é impossível falar da obra sem referir-me ao contexto conjuntural do país, no qual toda a produção do conhecimento foi concebida. A coletânea, com seus cinco volumes, foi construída por homens e mulheres, estudiosos e estudiosas de diversas áreas do conhecimento, oriundos dos diversos campus da Universidade Federal do Tocantins. Portanto, em tempos de corrupção e mau uso do dinheiro público, de desmonte das políticas públicas e sociais, dão-nos belo exemplo ético de bons tratos com a coisa pública. Eles e elas optaram, no embate entre indignos e indignados, por ficar ao lado destes últimos<sup>3</sup>. Ademais, arregaçaram as mangas a fim de refletir, denunciar e anunciar possibilidades de transformação social e política diante de um programa de desmonte da inclusão e da diversidade, mesmo depois do desmonte da Secadi iniciado por Temer.

Nesse contexto, Temer investiu contra estruturas do Estado responsáveis por operar políticas públicas e sociais importantes e bem-sucedidas, destruindo muitos dos legados já consolidados, mas que ainda precisavam de alguns ajustes para ampliar sua efetividade e qualidade social. Estou me referindo à desastrosa junção do MEC com o Ministério da Cultura (MinC), à junção do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) com o Ministério das Comunicações (MC), à extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, da Secadi e de vários outros órgãos que seguiram essa mesma lógica. Há muitas motivações de caráter político para a consecução dessas iniciativas. Isso significa dizer que foram tomados por um arrivismo contra os governos petistas em proporção tal que sequer lhes passou à cabeça todo o dinheiro público investido nos projetos criados nas gestões Lula e Dilma, muitos dos quais bem-sucedidos, embora ainda provisórios.

Na questão da investidura contra o MinC, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e, neste caso, contra a SECADI - Secretaria de Educação

3 FREIRE, op. cit., loc. cit.

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a intenção foi destruir os canais de elaboração e operacionalização das políticas de reconhecimento e de fortalecimento das diversidades aliadas às questões de classe. Isso aconteceu porque esses órgãos detinham os mais importantes canais de diálogo do governo federal com movimentos sociais os mais diversos.

Em vista disso, a questão das desigualdades sociais e das diversidades, refletida nos diversos volumes desta obra, possui relevância política inequívoca, uma vez que denuncia a realidade e anuncia outro projeto societário para além da lógica do capital. Dito isso, é possível sustentar que esta coletânea organizada pela UFT e os trabalhos publicados em outros estados, ainda que com parcas verbas para os projetos da Secadi, possuem potencial político, acadêmico e social para dar norte ao debate acerca dos retrocessos havidos na concepção de Estado e, obviamente, nas políticas públicas e sociais<sup>4</sup>.

O mérito dos organizadores da coletânea da UFT foi a persistência nos objetivos e metas traçados. Acredito que eles tenham se inspirado na expressão máxima do desejo por projetos coletivos plasmado nos seguintes versos: “sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”. Talvez tenha sido por esse motivo que o trabalho resultou numa bela, profunda e crítica devolutiva à sociedade, quando o que está em pauta é o uso do dinheiro público para a produção do conhecimento em favor dos oprimidos, marginalizados e excluídos.

Em seus cinco volumes, a Coleção EPDS, ao retratar a materialidade da pobreza, das desigualdades sociais e das políticas públicas e sociais, traz, subliminarmente, a reflexão teórico-conceitual sobre a chamada “questão social”, que pode ser compreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista, as quais têm raiz comum, qual seja: a produção social é cada vez mais coletiva e o trabalho torna-se mais amplamente social enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada pela burguesia detentora do capital.

A questão social pode ser compreendida como sinônimo de desigualdade social, embora traga em seu bojo indicações mais amplas, genéricas e específicas sobre os problemas que determinam os diversos tipos de desigualdade (renda, trabalho, educação, moradia, transporte e outros). Portanto, é a questão social que indica as pistas para a necessidade de mobilização e as manifestações, tendo à frente os movimentos sociais. Pois são eles que vivenciam as desigualdades e a elas resistem e se opõem, propondo um novo projeto de sociedade para além do capital. É essa frequente luta de classes entre a produção da desigualdade e a produção da rebeldia e da resistência que faz com que alguns movimentos sociais existam, tanto no campo (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)), na luta pela terra, por educação e trabalho, quanto na cidade (Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST)), na luta pelo “direito à cidade” em meio à “cidade do capital”, em suma, pelo direito a trabalho, moradia e a outras políticas.

4 JESUSALINKY, Julieta. Um programa de desmonte da inclusão e diversidade?. *Estadão*, [S. l.], 6 jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2UrChjy>. Acesso em: 8 mar. 2019.

O debate sobre a questão social, na atualidade, requer entendimento sobre as desigualdades sociais a partir da imbricação do neoliberalismo com o hiperconservadorismo que deu feição ao governo Temer.

Nesse imbróglio, as lutas contra as desigualdades sociais passam infalivelmente pela luta de classes e pelo reconhecimento das diferenças e desigualdades de gênero, raça/etnia, cultura e idade/geração<sup>5</sup>. Isso significa dizer que as lutas sociais ampliam seu espectro no embate das lutas de classe em articulação com os demais direitos humanos e sociais. O grande desafio dos trabalhadores e trabalhadoras continua sendo aliar a luta de classes a outras lutas. A demanda por direitos sociais é muito grande, pois temos que lutar em diversas frentes. Contudo, um destaque a ser feito é o reconhecimento de que nem tudo está perdido, pois o capitalismo está em declínio em todo o planeta. Isso pode ser percebido pelas crises estruturais que o caracterizam. As crises estruturais do capital são longevas, duradouras e sistêmicas. Elas se mantêm a partir das contradições antagônicas de classe entre proletariado e burguesia (desigualdades sociais) e entre capital e trabalho (desemprego, subemprego). Essas crises estão destinadas a piorar consideravelmente no estágio atual de desenvolvimento da humanidade. Elas podem se tornar ainda mais agudas no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais, mais ou menos parasitárias, mas também os demais domínios da nossa vida econômica, política, social e cultural<sup>6</sup>. É por essas razões que as desigualdades sociais vêm se agravando no âmbito das políticas públicas e sociais, nos momentos de crise estrutural, em razão da ganância das elites no poder, que insistem em querer mais-valia e em acumular mais capital.

No debate acerca das desigualdades sociais, elas normalmente são tratadas a partir da falsa polêmica entre inclusão e exclusão social. De fato, a exclusão e a inclusão são uma falsa polêmica, pois representam a aparência de uma realidade que, para ser explicada, exige a compreensão das leis gerais que regem o modelo utilizado pelo capital para organizar a produção e reprodução dos bens, bem como das contradições inerentes à organização do poder no Estado capitalista e, fundamentalmente, das expressões da luta de classes, ou seja, do enfrentamento entre interesses antagônicos e altamente conflitantes que também determinam a vida na sociedade<sup>7</sup>.

Quando trazemos o debate da questão social para a atualidade, temos que reconhecer que se trata de uma problemática historicamente recorrente não só nos estudos acadêmicos, mas também nas políticas públicas e sociais. Isso é visível quando se fala do embate entre capital e trabalho e das políticas educacionais, de previdência, de saúde, dentre outras. Nesses termos, também pode ser compreendida partindo-se da ideia de que a vida política e social brasileira está permeada por situações em que um ou muitos aspectos importantes da questão social estão sempre presentes. Assim é que durante um século de Repúblicas, compreendendo a oligárquica, a populista, a militar e a nova, essa

5 IAMAMOTO, Marilda Vilela. A questão social no capitalismo. *Revista Temporalis*, Brasília, Ano 2, n. 3, p. 9-33, jan./jul. 2001. p. 27-28. Disponível em: <https://bit.ly/2tikppt>. acesso em: 8 mar. 2019.

6 MÉSZÁROS, Istvan. *A Crise Estrutural do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

7 TAFFAREL, Celi N. Z. *A Exclusão social e educacional na sociedade brasileira*. Canela: Faced/UFBA, 2011. (uso restrito no trabalho do Coletivo UFSC – sem correções). Disponível em: <https://bit.ly/2HopLHt>. Acesso em: 8 mar. 2018.

questão vem se apresentando como elo básico da problemática da conjuntura nacional, dos impasses dos regimes políticos ou do dilema dos governantes<sup>8</sup>.

Mais ainda da forma como o Estado brasileiro veio sendo conduzido na política, desde os Anos de Chumbo até o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, sucedida por Michel Temer, cujo governo reuniu a fração mais retrógrada do agronegócio, os entusiasmados do armamento da população civil e os religiosos neo pentecostais atuantes na Câmara dos Deputados e no Senado. Foram eles os grandes responsáveis pela crise ético-política do Brasil na atualidade, fazendo com que a esquerda crítica, responsável e comprometida com a luta por superação das injustiças sociais e com a democracia denunciasses até hoje como foram conduzidas essas manobras no Congresso, de licitude duvidosa, apesar da chancela da Suprema Corte, uma vez que os ataques à democracia, agora, revestem-se necessariamente de um (frágil) verniz de legalidade, a fim de desviar a atenção dos incautos.

Na verdade, eles são os representantes da “destruição não criadora”<sup>9</sup>, isto é, os principais responsáveis, desde os anos 1990, no governo de FHC, pela destruição dos direitos dos trabalhadores, das políticas educacionais e das políticas públicas e sociais em geral. E também pela destruição do meio ambiente; por privatizações; pela Reforma Trabalhista, que aumenta o desemprego e o subemprego e degrada as condições de trabalho; pela Reforma da Previdência, que penaliza os pobres obrigando-os a “trabalhar até morrer”; pela delapidação do patrimônio público; pelo desmonte do setor público e o sucateamento da infraestrutura de serviços básicos; pela desnacionalização acelerada da produção e do investimento privado, entre outras<sup>10</sup>.

Nesse sentido, a política de Temer deu forma e conteúdo ao chamado “Estado Pós-Democrático”, de caráter ultra neoliberal e neoconservador, forjado pelas elites atualmente no poder, que, ao disseminarem as privatizações do patrimônio público, revelam a intenção de não “produzir o bem comum”<sup>11</sup>, mostrando que “no Brasil o ódio aos pobres” é um problema de ódio à democracia e, conseqüentemente, de ódio às classes populares, que, aliás, parecem se constituir na mais brasileira de nossas singularidades sociais<sup>12</sup>.

Esses fatos e eventos terminaram por alçar a questão social a patamares de destruição e violência jamais vistos na história do Brasil. Na atualidade, a questão social reflete disparidades econômicas, políticas e culturais abissais, que envolvem as classes sociais cindindo-as de forma cada vez mais violenta, tendo como *ethos* o “ódio à democracia”<sup>13</sup>. Sendo assim, é nesse quadro conjuntural que se pode constatar que as desigualdades sociais não vêm se reduzindo em razão dos cortes e desmontes já sinalizados, assim como

8 IANNI, Otávio. A questão social. *Revista da USP*, São Paulo, n. 3, p. 145-154, 1989. p. 145. Disponível em: <https://bit.ly/2TINg4Z>. Acesso em: 8 mar. 2019.

9 TAVARES, Maria da Conceição. *Destruição não criadora: memórias de um mandato popular contra a recessão, o desemprego e a globalização subordinada*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

10 Ibid.

11 BAVA, Silvio Caccia. Um bem de todo e de ninguém: produzir o bem comum. *Le Monde Diplomatique*, [S. l.], ano, n. 123, editorial, p. 13, out. 2017.

12 Ibid.

13 RANCIÈRE, Jaques. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2015.



no que concerne às problemáticas relativas às diversidades e às opressões de gênero, cultura e raça/etnia. Nesses termos, são “vários os itens da questão social [que] atravessaram a história das várias repúblicas, a saber: as lutas operárias e camponesas, as reivindicações do movimento negro, o problema indígena, a luta pela terra, a liberdade sindical, o direito de greve, as garantias do emprego, o salário desemprego, o acesso à saúde, educação, alimentação e habitação”. É mister lembrar que muitas dessas questões eclodiram em diversos momentos da história, isto é, “uma história que se sintetiza nas seguintes palavras: questão social, problema de polícia ou problema político”<sup>14</sup>. É essa história do passado recente e do presente que revela a escassa “modernização” galgada por determinadas esferas da expropriação e exploração, enquanto nas principais esferas da economia tudo parece muito próspero, diversificado e moderno. Isso significa dizer que “a mesma fábrica do progresso fabrica a questão social” e, portanto, as desigualdades sociais<sup>15</sup>. Por tudo que foi explanado em termos de historicidade da política brasileira mais recente, recorro primeiramente às palavras de Eduardo Galeano<sup>16</sup> e, em seguida, às palavras de Mário Quintana: “A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será”, já “o passado não reconhece o seu lugar – está sempre presente”.

Diante desse quadro de servidão voluntária, torna-se necessário e inadiável ceder lugar a uma postura de ruptura com os valores dominantes do capital. Mas isso só poderá acontecer no embate e no conflito, assumindo-se riscos e enfrentando-se os poderes instituídos, nas lutas diuturnas em prol de uma vida efetivamente digna e com sentido. Essas ações devem ser pautadas no enfrentamento das desigualdades, na reconquista da soberania e no respeito aos direitos humanos, nas dimensões atinentes a classe, raça/etnia, gênero, cultura, geração, família e outras categorias sociológicas. Ademais, pelo respeito e pela justiça diante do quadro conjuntural que vivemos, no qual predominam o desemprego, o subemprego (“uberização” do trabalho), os cortes na ciência e tecnologia, as privatizações do patrimônio público, a destruição do serviço público, os reajustes abusivos nos preços dos combustíveis e do gás de cozinha, o aumento das tarifas e taxas de juros e a retirada dos direitos trabalhistas<sup>17</sup>. Nessa mesma linha de pensamento, outro ponto digno de destaque é o processo de endividamento social, tanto nas dívidas pessoais quanto na dívida pública, que produz subordinação e dá corpo à “nova servidão” no mundo do trabalho precarizado, alienando o trabalhador do processo de construção da vida cotidiana laboral<sup>18</sup>.

Esses apontamentos poderiam ser tomados como respostas à pergunta formulada por Pablo Gentili: *como reconhecer um governo neoliberal?* A título de síntese, poder-se-ia dizer que “o neoliberalismo [atua] mediante uma descrição dos efeitos gerados pelas políticas neoliberais (aumento da pobreza, miséria, exclusão social, corrupção, aniquilamento

da esperança coletiva em um modelo de sociedade mais justa e solidária, individualismo exacerbado, mercantilização da vida cotidiana, xenofobia e, como sempre, barbárie)”<sup>19</sup>.

É nesse imbróglio que a “antipolítica”<sup>20</sup>, com requintes de “necropolítica”<sup>21</sup>, norteia diversos pontos da questão social e da agenda política fundada na opressão, no fomento da desigualdade social e na segregação racial. Essas duas formas de fazer política são marcadas pela negação da política como instrumento de igualdade, fraternidade e liberdade, enfim, de emancipação social.

E, assim sendo, “aqueles que crescem em bairros que, destituídos de qualquer garantia de direitos sociais e civis, são governados pela violência do aparato repressivo, pelo tráfico de drogas como alternativa ao consumo e à falta de perspectivas de trabalho e pela lógica perversa que estrutura estes dois mundos em estreita relação; dos que adoecem física e psiquicamente e são destruídos quando deveriam ser cuidados, mas são literalmente descartados do sistema”<sup>22</sup>.

Ante o exposto, a situação da política brasileira é assim resumida pela poesia de Nara França<sup>23</sup>:

“Justamente na véspera dos 128 anos  
da abolição da escravatura  
a democracia brasileira,  
depois de levar chibatadas, presa no tronco, agoniza  
Lá fora, milhões de brasileiros sofrem,  
Ao ouvir o inesquecível tropel da ditadura,  
Que retorna, não mais em cima de equinos,  
Mas com seres bípedes fascistas e psicopatas,  
O passado volta, com mais força e ódio.  
Mesmo assim, muitos tapam os ouvidos,  
E ligam a televisão aberta,  
Cheia de novelas e programas policiaiscos.”

Diante do aumento da pobreza e das desigualdades sociais, no Tocantins e em outras regiões do Brasil, fica claro que “miséria é miséria em qualquer canto, misérias são diferenças” e que, de Porto Alegre ao Acre, “a pobreza só tem um sotaque”, como dito na música *Seres Tupy*.

14 iANNI, op. cit., p. 154.

15 Ibid., loc. cit.

16 GALEANO, Eduardo. **A veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 19.

17 BAVA, Sívio Caccia. **Os sentimentos comandam**. Le Monde Diplomatique, [S. l.], ano 124, editorial, p. 3, jul. 2018. Cf: SILVA, Maurício Roberto; PIREZ, Giovanni de Lorenzi; PEREIRA, Rogério. A servidão voluntária: “se é público é para todos” e o assédio neoliberal às universidades públicas. **Motrivência**, Florianópolis, v. 30, n. 55, editorial, p. 7-19, set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2UnGwGp>. Acesso em: 8 mar. 2019.

18 ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: um novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018

19 GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (org.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 128-137.

20 CLETO, Murilo. **O triunfo da antipolítica**. In: JINJINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETRO, Murilo. (org.). Por que gritamos golpe? São Paulo: Boitempo, 2016. p. 43-48.

21 MBEMBE, Achiles. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. Arte & Ensaios, [S. l.], n. 32, p. 123-150, dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2TMXHld>. Acesso em: 8 mar. 2019.

22 FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico**. São Paulo: Editora Unesp, 1997. p. 15-16.

23 Nara França é jornalista *freelancer* e responsável pelo Blog do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (Sinte), Regional Oeste.

“Seres ou não seres  
Eis a questão  
Raça mutante por degradação  
Seu dialeto sugere um som  
São movimentos de uma nação  
Raps e Hippies  
E roupas rasgadas  
Ouço acentos  
Palavras largadas  
Pelas calçadas sem arquiteto  
Casas montadas, estranho projeto  
Beira de mangue, alto de morro  
Pelas marquises, debaixo do esporro  
Do viaduto, seguem viagem  
Sem salvo conduto é cara a passagem  
Por essa vida, que disparte  
Vida de cão, que me bate  
De Porto Alegre ao Acre  
A pobreza só muda o sotaque

**(Pedro Luís e a Parede – Seres Tupy)**

Em face dessa conjuntura, os desafios de ação e resistência que se colocam diante de nós podem estar contidos na seguinte agenda social e política, local, regional e nacional<sup>24</sup>:

- a) promover a redução drástica das desigualdades sociais, econômicas e de gênero, comprometendo-se com os movimentos de defesa dos direitos dos negros, com os movimentos em defesa dos direitos das mulheres, com as lutas dos povos indígenas, com o respeito e a valorização da diversidade religiosa e cultural e com o acolhimento dos imigrantes;
- b) acabar com o abismo entre ricos e pobres, criando um grande número de empregos com bons salários;
- c) reduzir substancialmente as emissões de carbono;
- d) revigorar de baixo para cima a democracia;
- e) opor-se à economia baseada na destruição e na exploração incessante e apresentar proposições e alternativas concretas, rejeitando assim a agenda econômica das grandes corporações nacionais e internacionais com sua lógica privatista;
- f) propor uma economia que coloque em primeiro lugar o bem-estar das pessoas e não o lucro;

- g) continuar incessantemente contra as privatizações do patrimônio público: educação (escolas e universidades), saúde, Amazônia, Petrobrás, Eletrobrás e outras instituições, pois, afinal, “se é público é para todos”<sup>25</sup>;
- h) buscar urgentemente a unidade entre partidos, movimentos sociais e sindicais de esquerda, organizando uma pauta de lutas em cujo bojo estejam a consciência e a solidariedade de classe. Isso requer, na prática, que a esquerda unificada se constitua numa “esquerda popular”.

E isso sugere duas coisas:

1. “Saber expor problemas sociais a partir da perspectiva dos que são mais vulneráveis a eles e, sobretudo, ser um enunciador crível para as camadas populares. Isso significa saber encarnar a urgência daqueles que sentem mais claramente o sofrimento social advindo da precarização do trabalho, da pauperização e das múltiplas formas de exclusão”.
2. “A esquerda deve saber mostrar que é capaz de governar sem produzir novas modalidades de sofrimento e insegurança social”. Em suma, “ela deve ser, ao mesmo tempo, capaz de sentir o sofrimento social e capaz de ter a inteligência técnica para resolvê-lo no cotidiano”<sup>26</sup>.

Posta essa agenda de resistência, considero imprescindível e inadiável reconhecer que temos pela frente o desafio de recuperar as práticas e políticas do Estado Democrático de Direito. Essa postura é fundamental, considerando-se que o “Estado Pós-Democrático” se constitui num Estado que, da perspectiva econômica, retoma com força as propostas de Estado mínimo do neoliberalismo e pode vir a se consolidar na conjuntura atual, tendo-se em vista sua força no Senado e no Congresso. O Estado Pós-Democrático desponta como “um mero instrumento de manutenção da ordem, controle das populações indesejadas e ampliação das condições de acumulação do capital e geração de lucros”<sup>27</sup>.

## O elogio do aprendizado: o cotidiano da produção da coletânea

“Não se envergonhe de perguntar, camarada!  
Não se deixe convencer  
Veja com seus olhos!  
O que não sabe por conta própria  
Não sabe.  
Verifique a conta  
É você quem vai pagar.  
Ponha o dedo sobre cada item.  
Pergunte: o que é isso?”

24 SILVA, Maurício Roberto; PIRES, Giovanni de Lorenzi; PEREIRA, Rogério. Os golpes e mais golpes à democracia: o artigo 5º da Constituição. “LULA LIVRE!”. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 7-17, jul. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2tTQR1t>. Acesso em: 8 mar. 2019.

25 SADER, Emir. (org.). **Se é público é para todos**. Rio de Janeiro: Editora Uerj; Editora LPP, 2018.

26 BAVA, 2018, p. 3.

27 Id., 2017, p. 13.



Você tem que assumir o comando”.

**(Bertold Brecht – O Elogio do Aprendizado)**

Pelo que pude acompanhar, in loco e a distância, a Coleção EPDS foi produzida numa atmosfera de muita aprendizagem pedagógica, científica e política, promovida pelos gestores da obra e por professores e professoras orientadores. Havia a disponibilidade para construir o “artesanato intelectual”, criado por Wright Mills, que durante a pesquisa implica refinar os sentidos do ver, ouvir, registrar e escrever. Desse modo, todos e todas enfrentaram os desafios de ler a sociedade e o mundo tocantinenses com vistas a escrever sobre a realidade imediata. Esse labor social se deu debaixo de muito sol, calor e aridez, mas também nos espaços profícuos do estado do Tocantins. Foi nessa terra de muito trabalho duro e injustiça social, berço de desigualdades sociais herdadas dos estados de Goiás e do Pará, que a coleção se tornou realidade. Foi nessas plagas que tive a oportunidade de participar de diversas discussões e de aprender muito com essa gente sobre o que significa a pobreza e as desigualdades sociais na teoria e na prática.

Foi em Tocantinópolis, situada no caminho do Alto do Araguaia, no Bico do Papagaio, Norte do Tocantins, que pude me acercar das memórias dos cerca de oitenta companheiros guerrilheiros abatidos no decorrer da chamada “Guerrilha do Araguaia”<sup>28</sup>, cujos corpos estão até hoje desaparecidos. Mais de cinquenta deles são considerados até hoje como desaparecidos políticos<sup>29</sup>.

Foi no Tocantins que pude trocar experiências com diversos intelectuais da UFT (estudantes de graduação, pós-graduação lato sensu, enfim, mestres, mestrandos, doutores e pós-doutores), principalmente no curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS-UFT). Contudo, foi primeiramente em Tocantinópolis (2016), durante o II Seminário de Pesquisa EPDS-UFT, que pude debater a problemática “Infância, Pobreza e Desigualdade Social: desafios e perspectivas para pesquisas em Ciências Humanas e movimentos sociais”.

Em seguida, em terras quilombolas, notadamente na cidade de Arraias ou, como é chamada, na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra<sup>30</sup>, nesse berço de resistência da negritude, tornou-se possível refletir sobre a problemática inseparável das desigualdades sociais de classe e das diversidades que, como já mencionei, receberam um golpe em nome de “Deus e da família”, sobretudo no que tange a outros tipos de diferença e desigualdade. A cidade de Arraias, como berço dos quilombos e das lutas contra a escravidão, era o palco privilegiado para debater sobre essas questões, tanto no que se refere à hierarquização e à diferenciação sociais, que abrangem a noção de classes sociais das ciências sociais, quanto no que diz respeito a outras formas de desigualdade geradas pela organização

28 A Guerrilha do Araguaia foi um movimento guerrilheiro na região amazônica brasileira, ao longo do rio Araguaia, entre o fim da década de 1960 e a primeira metade da década de 1970. Criada pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), tinha por objetivo fomentar uma revolução socialista a ser iniciada no campo, baseada nas experiências vitoriosas da Revolução Cubana e da Revolução Chinesa. Disponível em: <https://bit.ly/2TMXHld>. Acesso em: 8 mar. 2018.

29 Arrais [verbete]. Wikipédia, [S. l.], 8 jun. 2018. (Data da última alteração). Disponível em: <https://bit.ly/2EW8V1f>. Acesso em: 8 mar. 2019.

30 Ibid.

social, como, por exemplo, as de gênero, raça/etnia, sexualidade e idade/geração. Nesses meandros, é preciso evidenciar que todos esses eixos de desigualdade nos indicam também as questões de cidadania, da conquista de direitos e dos problemas de justiça social.

No Campus da UFT em Arraias, durante o III Seminário de pesquisa EPDS-UFT (2017), nomeadamente no Painel nº 1, “Desigualdade, pobreza e Infância na América Latina e Caribe: Proposições de Pesquisa em Educação”, foi dada continuidade aos debates iniciados nos Seminários I e II, mas introduzindo a problemática mais abrangente da “Pobreza e [das] desigualdades sociais na América Latina”. Em diversas ocasiões, ouvi a ideia de se retomar o clássico *As veias abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano. Foi então que me lembrei dele, anos depois, na nova edição desse livro: “o mundo agora é muito mais injusto que quando eu escrevi as *Veias abertas da América Latina*”.

Durante os debates nos eventos de Tocantinópolis, Arraias e Palmas, percebi, da parte dos intelectuais tocantinenses, uma disponibilidade teórico-prática e uma sensibilidade nutridas de imaginação sociológica para investigar os problemas de relevância pública. Nessas cidades, a Coleção EPDS já havia brotado e agora floresce: “Façam completo silêncio, paralitem os negócios, garanto que uma flor nasceu”<sup>31</sup>.

Tanto em Tocantinópolis quanto em Arraias pude notar a enorme seriedade e a profundidade com que se buscou tratar os temas/problemas no anseio de imprimir rigor, conteúdo e profundidade às pesquisas, dos pontos de vista epistemológico, teórico-metodológico e teórico-conceitual. Isso refletiu na forma com que foram conduzidas as abordagens sobre a inseparabilidade e a tenuidade das fronteiras entre classe social e raça/etnia, entre desigualdades sociais e educacionais e as diversidades.

Esse empenho era visível, por exemplo, quando estava em pauta a problemática da pobreza dos povos indígenas e quilombolas do Tocantins e as demais questões sociais. No que tange aos nossos povos originários, pude aprender muito sobre a educação nas aldeias e a violência contra os indígenas, sobre a luta pela demarcação de suas terras, como, por exemplo, a dos *Akwê-Xerente* e de outras etnias. Nos diversos seminários, em suas mesas redondas e rodas de conversa, pude aprender sobre a ancestralidade dos *Akwê-Xerente* e o ritual Warã. O lugar do Warã é o centro das aldeias, “espaço educativo e também uma espécie de fórum onde são deliberadas as questões que envolvem os interesses do povo”<sup>32</sup>. Esse foi, talvez inconscientemente, para o coletivo de autores e autoras, um dos grandes aprendizados sobre a cultura dos *Akwê-Xerente*, qual seja, pensar, tanto na UFT quanto nas escolas, as diversidades, a pobreza e as desigualdades sociais no espaço do Warã para melhor refletir sobre “os interesses do povo” e as questões sociais de relevância pública.

31 Carlos Drummond de Andrade – *A flor e a náusea*.

32 No passado, as práticas educativas no Warã ocorriam continuamente e de uma forma sistematizada. Atualmente, já não são práticas cotidianas. Elas ocorrem durante os rituais, em forma de semicírculo ou ferradura. Nessas ocasiões, os conhecimentos tradicionais são atualizados e reafirmados, trazendo para o presente e para o ensinamento dos jovens os saberes, as regras e as normas apropriadas para a vida do cidadão Akwê/Xerente. XERENTE, Calixto D. Ercivaldo. **Processos de Educação Akwê e os direitos indígenas a uma educação diferenciada**: práticas educativas tradicionais e suas relações como prática escolar. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

## A imaginação sociológica e o “inédito viável” nos tratos sobre as desigualdades sociais

“Sonhar  
Mais um sonho impossível  
Lutar  
Quando é fácil ceder.”  
**(Chico Buarque – *Sonho Impossível*)**

Faço toda essa recuperação das memórias de alguns episódios que fizeram parte do processo de construção desta coleção. Entrego-me a esse esforço memorial em parte para mostrar como vivenciei o inédito viável e sua articulação com as ideias de imaginação sociológica e de utopia. Ou seja, como “sonho impossível”, que, na prática concreta dos homens, torna-se tangível e viável. Com esse propósito, quero mostrar como experiências e aprendizados havidos em companhia de colegas professores e estudantes da UFT legitimaram-me a consubstanciar este prefácio. Meu intento é valorizar o trabalho hercúleo dos organizadores da coletânea, assim como dos autores e das autoras dos textos. Sem sombra de dúvidas, trata-se de um legado construído a muitas mãos, por diversas visões de mundo, de homem e de sociedade. Quero confessar-lhes que essa gente, para realizar a “colheita” de dados, plantou flores num solo seco e árido, mas, mesmo assim, o que se viu depois foram eles e elas “colhendo flores num jardim quase devastado”<sup>33</sup>. “E assim, seja lá como for, vai ter fim a infinita aflição. E o mundo vai ver uma flor brotar do impossível chão”<sup>34</sup>.

Esse empenho resultou num comovente, profundo e relevante legado para refletirmos, nas universidades do Tocantins e em meio ao seu povo, como as elites locais, regionais e nacionais criaram o berço das desigualdades nesse importante estado do Brasil. O objetivo é destacar a pertinência e o inédito viável de todos os cinco volumes produzidos, considerando-se as abrangentes abordagens multidisciplinares que envolvem a problemática em questão. Os textos revelam rigor e compromisso político para com as crianças, os jovens e os adultos oriundos da classe trabalhadora empobrecida. Em todos os textos, mesmo naqueles escritos por principiantes, são visíveis o esforço e o exercício da “imaginação sociológica”, que pode ser conceituada como “a qualidade intelectual de natureza crítica que prevê a sintonia do cientista social com os *problemas individuais* ligados às realidades mais amplas e aos *problemas de relevância pública*”, conforme afirma Wright Mills<sup>35</sup>. Ela pode ser compreendida como mera criatividade instrumental, mas sobretudo como “a sensibilidade para captar a necessidade da fusão da nossa vida individual com os problemas do tempo conturbado em que vivemos”. São tempos, como já evidenciado, sob o poder dos inimigos da democracia, defensores da permanência da divisão de classes e, conseqüentemente, das desigualdades sociais.

33 SILVA, Maurício Roberto. Outros olhares: colhendo flores no jardim quase devastado. In: SILVA, Ana Márcia; Damiani, Iara. (org.). **Práticas corporais**: trilhando e compartilhando as ações em Educação Física. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2006.

34 Chico Buarque – *Sonho Impossível*.

35 MILLS, Wright. **A imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 211-246. (grifos meus).

Pelo que pude observar, este trabalho coletivo pode contribuir para desmistificar, denunciar e anunciar problemas relativos à exclusão ou à “inclusão precária” de crianças, jovens, adultos e velhos trabalhadores nas práticas educativas, sejam elas escolares ou não. Mais do que isso, considerando que a obra foca suas reflexões nas desigualdades sociais, penso que os textos sugerem-nos repensar a legitimidade da acumulação de capital e, conseqüentemente, da distribuição de renda destinada aos milionários e bilionários, responsáveis pelos processos de desigualdade<sup>36</sup>.

O que está em jogo nas entrelinhas desta coletânea são os fastosos padrões de vida das chamadas “classes obesas”, na expressão cunhada por Milton Santos, que contrastam com a situação degradante da classe trabalhadora, explorada e empobrecida, cujo padrão de vida, em muitas das periferias das cidades, assemelha-se às condições de vida degradantes e insalubres dos trabalhadores do século XIX, contexto no qual a acumulação de capital gerava distribuição desigual de riqueza, o que persiste até os dias atuais: “e quanto às riquezas, pois justas e injustas ou bens adquiridos bem ou mal: toda riqueza é injusta”<sup>37</sup>. Em pleno século XXI, o capitalismo com suas destruições (do meio ambiente, do direito ao trabalho, da coletividade) produz desigualdades insustentáveis, arbitrarias, desumanas e injustas que ameaçam de maneira radical os valores de uma sociedade verdadeiramente democrática, bem como o presente e o futuro do planeta. Com efeito, a economia política capitalista, no atual estágio das políticas públicas e sociais neoliberais, vem promovendo injusta redistribuição da riqueza desde o século XXI, ao penalizar a classe trabalhadora empobrecida, cortando seus direitos dia a dia, produzindo e reproduzindo a divisão de classes e, nesse sentido, as desigualdades sociais, que cada vez mais alimentam o capitalismo<sup>38</sup>.

A (má) distribuição da riqueza pode ser refletida através de um trecho da poética política trazida pela música de Siba, *Quem e ninguém*.

Quem tem dinheiro consome  
Decide, manda e manobra  
Mas quem não tem come a sobra  
Que é pra não morrer de fome  
Quem tem dinheiro tem nome  
Quem não tem não é ninguém  
Quem tudo tem, passa bem  
Quem nada tem, dá um jeito  
Quem tudo tem, tem direito.

Os diversos volumes da Coleção EPDS foram concebidos a partir de temas/problemas originados em projetos de ensino, pesquisa e extensão, em articulação com os debates, destaques e achados encontrados durante as conferências, seminários e mesas redondas realizados por ocasião dos eventos. Da problemática maior, intitulada *As políticas*

36 PIKETTY, Thomas. **La economía de las desigualdades**: cómo implementar una redistribución justa y eficaz de la riqueza. Buenos Aires, 2015.

37 CARDENAL, Ernesto. **As riquezas injustas**. São Paulo: Círculo do livro: 1977. p. 111.

38 PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014; CATTANI, Antonio David. **Riqueza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

educacionais no contexto das desigualdades sociais e da situação de pobreza e extrema pobreza no estado do Tocantins, os temas se transformam nos problemas e eixos teórico-metodológicos que consubstanciam os cinco volumes da obra, a saber: Volume 1 – *Educação, Pobreza e Desigualdade Social: quem são os alunos pobres nos planos da educação do Estado do Tocantins*; Volume 2 – *Políticas e Práticas Educacionais, Pobreza e Desigualdade Social: sujeitos e contextos sociais*; Volume 3 – *Educação, Pobreza e Políticas Públicas*; Volume 4 – *Formação, práticas educativas e currículo escolar: pobreza e desigualdades socioculturais em foco*; e Volume 5 – *Educação, Pobreza, Desigualdades Sociais e Direitos Humanos*.

Nesse sentido, houve um esforço por parte dos organizadores, autores e autoras para que cada texto não fosse abstrata e pseudo concretamente tratado como “tema”, mas sim como “problema”. Isso é importante, pois, como defende Silvio Sanchez Gamboa, “não se investigam temas – mas sim problemas”<sup>39</sup>.

Dos cinco volumes emergiram os mais diversos aspectos teórico-conceituais e as categorias teóricas (categorias operacionais) mais genéricas de análise, que se constituem num primeiro bloco, em destaques e indicações para a realização de futuras pesquisas, tais como: categorias e leis do materialismo histórico-dialético (classe, luta de classes modo de produção, contradições e forças produtivas), aliadas a algumas categorias sociológicas, a saber, raça/etnia, gênero, cultura, geração, família e outras, bem como a projetos de homem, de mundo, de sociedade, de política, de educação e de formação humana e emancipatória. No segundo bloco, são abordadas outras categorias teórico-conceituais, como concepções de pesquisa, pobreza e desigualdade social, diversidades, políticas públicas e sociais, políticas educacionais, desigualdades no espaço escolar, práticas educativas, formação humana, pesquisa e extensão, práticas educacionais, inclusão e exclusão. E, por fim, num terceiro bloco, surgem outras categorias empírico-teóricas que emergiram da realidade concreta e podem indicar pistas para elaboração de novas pesquisas, a exemplo da exploração do trabalho infantil, da legislação e dos aspectos jurídicos sobre a pobreza, da identidade e da educação quilombolas, da vulnerabilidade social, da militarização da escola, do analfabetismo, dos programas de transferência de renda (Bolsa Família), da educação indígena, da situação socioeconômica dos quilombolas e a evasão escolar, da educação de jovens e adultos, da economia solidária, do currículo, das drogas na escola, dentre outros pontos da agenda social.

Nos diversos textos, é possível vislumbrar a atualidade e a grande pertinência das pesquisas que versam sobre temas/problemas os mais diversos, como vimos no parágrafo anterior. Assim, podemos falar não apenas de relevância, mas sobretudo de relevâncias (pessoal, acadêmica, social e política), dialeticamente articuladas em prol das justificativas mais plausíveis nas diversas pesquisas realizadas.

Em vista disso, a relevância da obra é, em parte, pessoal, no que se refere às trajetórias de cada autor e autora e, de forma direta, às problemáticas investigadas; assim como acadêmica, devido às suas contribuições para a supressão de lacunas na produção acerca das desigualdades sociais e da pobreza. De igual modo, os textos se revestem de

relevância social, no que tange ao envolvimento e à participação dos sujeitos na pesquisa e à devolutiva que recebem, assim como no que diz respeito à política que norteou o tratamento dado aos problemas de pesquisa relativos às questões sociais. E, por fim, observa-se inequívoca relevância política nesta produção, que não se separa da social nem de outros níveis de relevância dialeticamente articulados, que podem influenciar, ainda que minimamente, as formulações e práticas das políticas públicas e sociais que tratam das diversidades e das desigualdades sociais.

Os livros da coleção mostram de modo incisivo a educação na sociedade de classes e a luta de classes no interior da escola pública. Essas constatações são de suma relevância, considerando-se as condições de miséria e precariedade em que vivem os alunos da escola básica até a universidade. Também são correntes nesse debate as questões afetadas à situação dos trabalhadores da educação no Brasil, como a desvalorização da carreira docente, a crescente mercantilização da educação, os salários baixíssimos, a falta de condições de trabalho, os problemas de saúde dos docentes, entre outras.

Talvez seja por esses motivos que os textos quase sempre tomam como foco de análise temas/problemas que se convertem em problemas de pesquisa, tais como: as classes sociais, as desigualdades sociais, a pobreza, a exclusão e a inclusão sociais, as desigualdades educacionais e as políticas públicas sociais e educacionais. Isso pode ter acontecido, provavelmente, devido ao fato de os autores e as autoras serem professores e professoras que sofrem cotidianamente as agruras da destruição das políticas públicas e sociais em geral (trabalho, saúde, moradia e outros pontos da agenda social, especialmente as políticas educacionais). Seus textos são uma denúncia e, ao mesmo tempo, um grito indignado contra a opressão e em favor da democracia e da luta peremptória por uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Os textos que compõem os cinco volumes podem ser considerados um conjunto de “inéditos viáveis”, forjados na luta coletiva dos artífices da obra em apreço. O “inédito viável”<sup>40</sup> é uma das categorias mais importantes e provocativas contidas nas páginas da Pedagogia do Oprimido. Essa categoria encerra toda uma crença no sonho possível e na utopia que está por vir, desde que os que fazem a sua história assim o queiram, sobretudo a partir da práxis libertadora. Ou seja, o inédito viável é, em última instância, um sonho utópico, mas passível de ser realizado pela práxis libertadora, que pode passar pela teoria e a ação dialógicas e pela “esperança freireana” como um devir factível na luta contra a opressão. No entanto, na construção objetiva da vida cotidiana, pessoal e social, homens e mulheres, ao construir, individual e coletivamente, o seu próprio inédito viável, poderão encontrar obstáculos e barreiras que precisam ser vencidas, caracterizados como “situações-limites”<sup>41</sup>.

Poder-se-ia dizer que se trata de uma alteridade emancipatória e crítica, ou seja, devida ao fato de os autores e as autoras escreverem como os próprios oprimidos e oprimidas, que falam da opressão e das desigualdades sociais vividas nos seus cotidianos, em tempos e espaços escolares e não escolares. Com a produção desta coleção os artífices da obra nos dão uma grande lição de alteridade ao falar do outro que é eles mesmos. Dessa

39 GAMBOA, Silvio Sanchez. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

40 FREIRE, op. cit., p. 305.

41 Ibid., loc. cit.



maneira, trata-se de alteridade para além da alteridade liberal, ou seja, eles e elas, ao escreverem sobre a pobreza e as desigualdades sociais que afetam os trabalhadores em geral, estão, ao mesmo tempo, colocando-se no lugar do outro, estão agindo com consciência de classe na defesa de si e do outro e também com solidariedade de classe, enquanto trabalhadores da educação que são.

A situação-limite, no entanto, quando percebida criticamente, não é um fator de impedimento ao sonho utópico; pelo contrário, constitui-se em forma teórico-prática de enfrentamento e resistência às vicissitudes da lógica da mercadoria engendradas pelo capital nas políticas, em projetos e práticas educativas escolares e não escolares. Portanto, as professoras e professores que assinam esta obra nos dão um belo exemplo de resiliência e resistência ao trazerem para o debate um constructo teórico-metodológico movido pela práxis diuturna, para além do “obstáculo”, para além do capital. Na verdade, eles e elas encararam o desafio de ler o mundo, de descrever, problematizar e (re)escrever a história da realidade da educação formal e não formal do estado do Tocantins. Mais do que isso, os construtores da coleção, sejam eles principiantes ou pesquisadores já consolidados, contribuem para uma concepção e uma prática de pesquisa compreendidas como “abordagem prática e ação do real” e estratégia de inovação educativa<sup>42</sup>, ou melhor, como princípio educativo, formativo, cognitivo, pedagógico e político. Em especial, a pesquisa como princípio político tem a ver com o processo de formação política cujo escopo é pensar a formação como processo permanente, que deve alimentar o desejo utópico e as esperanças (utopismo dialético) por transformação crítica da realidade e das estruturas vigentes. Esse princípio, juntamente com os demais (formativo, pedagógico e cognitivo), poderá servir como antídoto contra o desânimo, o pessimismo e a desesperança que vêm dominando o ambiente educacional<sup>43</sup>.

Do ponto de vista teórico-metodológico, os textos publicados, via de regra, revelam grande preocupação em refletir sobre a realidade concreta do Tocantins em termos de políticas públicas sociais e educacionais. Em todos os volumes, há uma preocupação hercúlea em investigar que transcende o mundo da pseudo concreticidade dos problemas, apostando na “problematicidade dos problemas”<sup>44</sup> que a realidade apresenta na essência da vida cotidiana. Nesses termos, a ideia é buscar apreender a verdadeira essência do fenômeno das desigualdades sociais e da pobreza, evitando, portanto, a formulação de “pseudoproblemas” de investigação, predominantes na lógica formal. Com esse propósito, os autores e autoras dos textos quiseram, talvez, aproximar-se das problemáticas de relevância pública através do concreto pensado em Marx: “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, ou seja, unidade do diverso”. Assim sendo, o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é, “de modo nenhum”, o processo de gênese do próprio concreto<sup>45</sup>.

42 GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012. p. 107.

43 VALMORBIDA, Itacir. **A formação política de docentes da Rede Pública de Ensino para além do capital**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016. p. 86.

44 KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 15.

Nesse modo de pensar os problemas de pesquisa, o concreto pensado, ou seja, as desigualdades sociais e a pobreza, deve basear-se no “mundo das necessidades humanas” e trazer em seu enunciado “um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, por indicar uma *situação de impasse*”<sup>46</sup>.

Para concluir, deixo três mensagens poéticas. A primeira é uma parte dos versos de resistência do poeta português Manuel Alegre em *Trova do vento que passa*<sup>47</sup>.

[...]

Mas há sempre uma candeia  
Dentro do vento que passa  
Há sempre alguém que semeia  
Canções no vento que passa  
Mesmo na noite mais triste  
Em tempo de servidão  
Há sempre alguém que resiste  
Há sempre alguém que diz não.

A segunda missiva contém o eco das vozes e das escritas dos organizadores, das organizadoras, dos autores e das autoras desta coleção: aí está o inédito viável, ou melhor, o legado construído ao custo de muita labuta e à luz do sonho utópico (“sonhar é acordar-se pra dentro”, diria Mário Quintana), em busca de relevância para a pesquisa social. Nestas páginas, vejo uma obra bela, crítica e de caráter utópico e superador. Um constructo humano recheado de relevância e compromisso: pessoal, acadêmico, social e político. Agora é esperar que este “artesanato intelectual”, tecido a muitas mãos, seja visitado, criticado e redimensionado. Espero, então, que os leitores possam “pegar com as duas mãos” o que “floresceu” nestes cinco volumes da Coleção EPDS: “Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes o que toco floresce, e os outros podem pegar com as duas mãos”<sup>48</sup>.

A terceira mensagem já foi evocada no decorrer do texto, um pedacinho de um poema de Drummond que nunca é demais reforçar: “Façam completo silêncio, paralitem os negócios, garanto que uma flor nasceu”.

**Maurício Roberto da Silva**

Professor aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

45 MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 255.

46 SAVIANI, Saviani. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 16.

47 ALEGRE, Manuel. **Praça da Canção**. Lisboa: Dom Quixote, 2005. (Grifos meus).

48 LISPECTOR, Clarice. **Do aprendizado ou livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

## Apresentação

Este volume apresenta o resultado de pesquisas realizadas por estudantes e professores do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais (EPDS) e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdades Sociais e Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins (Neped/UFT).

Os textos selecionados para esta coletânea foram divididos em três partes: 1. Educação, pobreza e políticas sociais; 2. Diversidade cultural, vulnerabilidade social e políticas públicas; 3. Os impactos do Programa Bolsa Família na superação das desigualdades sociais e educacionais.

A primeira parte é composta por cinco textos. O primeiro, *Educação: caminho para combater a pobreza e a desigualdade social*, de Beth Jane Rodrigues Castro e Ana Cristina Serafim da Silva, faz uma breve reflexão sobre a importância da educação como forma de combate à pobreza e à desigualdade social. Destaca que as diferenças educacionais entre os indivíduos geram desigualdade no mercado de trabalho, tendo em vista que incidem na desigualdade de renda, o que resulta na persistência da pobreza. As autoras concluem que a educação é ferramenta importante no combate à pobreza e à desigualdade social, mas são necessárias mudanças no sistema educacional para assegurar educação de qualidade a todos.

O segundo texto, *Educação, frequência escolar e pobreza: o acompanhamento dessa condição no âmbito educacional no município de Palmas/TO*, de Eliene Martins Lopes, Fabíola Rangel de Sousa e Verônica Dantas Meneses, analisa causas de evasão escolar, o acompanhamento da frequência dos alunos participantes do Programa Bolsa Família (PBF) e compreende a importância desse programa no combate aos efeitos da pobreza e da desigualdade social no desempenho escolar dos alunos. As autoras concluem que com o PBF a evasão escolar é reduzida, mas outros problemas relacionados à evasão dependem de atuação mais efetiva e multidisciplinar da escola, dos governos e da comunidade.

O terceiro texto, *Educação sobre drogas nas escolas*, de Dalsiza Cláudia Macedo e Rosimeire dos Santos, é uma pesquisa bibliográfica sobre o tema realizada em periódicos científicos na plataforma Scielo, considerando o período de 2000 a 2017. O objetivo foi conhecer as abordagens sobre drogas nas publicações sobre educação. Os resultados apresentam a escola como espaço para construção de ações voltadas ao debate sobre drogas direcionadas por uma educação escolar que fortaleça a autonomia dos sujeitos cujas abordagens ultrapassem a dimensão da proibição e da repressão.

O quarto texto, *A situação socioeconômica como elemento da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro, no Setor Raizal em Araguaína/TO*, de Alana Dias Cardoso da Silva Lopes e Airton Sieben, aponta que as condições sociais e econômicas têm influência no índice de evasão e baixo rendimento escolar, sobretudo entre populações vulneráveis.

O quinto texto, *O Programa Novo Mais Educação (PNME): contribuições no que tange ao ensino, à aprendizagem e à qualidade de vida do(a)s aluno(a)s*, de Cássio Fonseca e Rita de Cássia Domingues Lopes, relata a influência do PNME na qualidade de vida dos alunos de uma escola pública em Araguaína/TO. Segundo os autores, o PNME se mostrou importante principalmente porque elevou a autoestima dos estudantes, além de ter possibilitado maior compromisso dos estudantes nas tarefas escolares, na frequência e na participação nas atividades da escola.

A segunda parte deste livro começa com o texto *Educação, desigualdade social e território quilombola: análise sobre as práticas culturais emancipatórias no currículo e projeto político pedagógico (2017) da Escola Estadual de Muricilândia/TO*, de Katiane da Silva Santos, Antônia Marcia Duarte Queiroz e Elias da Silva. A partir de um estudo de caráter bibliográfico e documental o artigo discute a democratização educacional na perspectiva das culturas elitizadas e populares e os desafios postos para a comunidade e a Escola Estadual de Muricilândia, localizada em Muricilândia, norte do Tocantins, em cujo entorno encontra-se a Comunidade Quilombola Dona Juscelina. O texto parte da valorização dos saberes da comunidade manifestos nas práticas culturais quilombolas e dos conhecimentos transmitidos e/ou valorizados na escola.

O segundo trabalho, *Educação escolar indígena: o descompasso entre as conquistas da legislação e a realidade das escolas indígenas*, de Maria dos Anjos Rodrigues de Sousa e Francisco Neto Pereira Pinto, possui forte caráter de denúncia acerca das dificuldades de efetivação do direito à educação às populações indígenas. Tomando como referência a Escola Txualet, da aldeia Rio Vermelho, do povo indígena Krahô, localizada em Goiatins/TO, o trabalho apresenta os marcos legais construídos no processo pós-Constituição Federal de 1988, que garantiram direitos aos povos indígenas, dentre eles o direito a uma educação bilíngue, diferenciada, específica e intercultural, e o distanciamento entre as conquistas da legislação e a realidade das escolas indígenas.

O terceiro texto, *Crianças indígenas kaiapó na rede regular de ensino: um estudo de caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pastor Joverci Alves, em Redenção/PA*, de Diuly Gonçalves de Araújo Abreu e Roberto Antero da Silva, aborda a inserção de crian-

ças indígenas em um sistema educacional não indígena, selecionando para estudo uma escola pública do município de Redenção/PA. O artigo se propõe a apresentar o papel da educação e dos direitos humanos no ambiente escolar com foco na diversidade cultural. As considerações finais apontam que a temática da diversidade cultural permeia o trabalho pedagógico na escola, mas de maneira bastante superficial.

Finaliza a segunda parte deste livro o texto *Assistência estudantil: da vulnerabilidade social ao êxito e permanência de estudantes do IFTO – Campus Araguaína*, de Cintia Pereira Bezerra e Rita de Cassia Domingues Lopes. Nele, as autoras analisam como o programa de assistência estudantil destinado aos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Tocantins – Campus de Araguaína tem contribuído para o acesso, a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes. Ao traçar o perfil dos estudantes beneficiários do programa, o estudo evidencia as diversas limitações dos oriundos das classes populares, além de apresentar o desempenho positivo da ação de política de assistência estudantil no IFTO-Câmpus Araguaína.

A terceira parte do livro é composta por quatro textos que abordam o Programa Bolsa Família (PBF) e discutem seus impactos na superação das desigualdades educacionais e sociais dos beneficiários. O primeiro artigo, *Os pobres, a educação e a escola: a importância do Programa Bolsa Família*, de Lohany Burjack Guimarães Bulhões e Fabrício Carlos Zanin, apresenta as propostas do PBF e discute as contribuições do programa na educação escolar de beneficiários. A investigação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica que apresenta reflexões sobre o processo educacional brasileiro: a relação entre educação, pobreza e desigualdades sociais e o funcionamento do PBF. O artigo evidencia os efeitos positivos que o PBF tem gerado na educação de beneficiários, contribuindo para maior frequência e melhores resultados escolares de crianças e adolescentes na escola pública.

No texto *Política pública, desigualdade social e educação: o Programa Bolsa Família (PBF) e sua interlocução com a escola pública*, Célia Maria Grandini Albieiro e Thâmbata Wânia Santos Faria apresentam uma análise bibliográfica sobre a interlocução do PBF com a escola pública e a relação entre educação e pobreza. O estudo destaca a relevância do PBF como elemento importante da política pública na escola e como o/a assistente social intervém frente a essa realidade. Assim, demonstra que é necessária a presença do/a assistente social na escola pública, pois as ações desse profissional estão voltadas para a garantia e efetivação do acesso à educação e permanência do aluno beneficiário, fortalecimento do controle social e articulação com serviços que visam à garantia dos direitos sociais e políticos, enfrentando a pobreza e a desigualdade social evidentes na realidade atual.

Na sequência, o texto de André Luiz Chaves Marinho, Klívia de Cássia Silva Nunes e Dhiogo Rezende Gomes, *O Programa Bolsa Família é bom, mas a gente não pode deixar de estudar: uma reflexão do impacto do Bolsa Família na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Porto Franco/MA*, apresenta uma pesquisa realizada com alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública de Porto Franco, sul do Maranhão. Analisa as questões que favorecem a permanência ou desistência de estudantes adultos oriundos de famílias beneficiárias do PBF. O estudo mostra que o programa

contribui para a permanência dos alunos na escola e que o recurso é importante para o complemento da renda familiar, mas busca ultrapassar a visão utilitarista do PBF, que tem como uma das principais condicionalidades a frequência escolar. Independentemente do benefício, os estudantes pesquisados demonstram compreender a importância do estudo para conseguir melhores trabalhos e salários e conseqüentemente melhor condição de vida para seus familiares.

O quarto e último texto, *O perfil socioeconômico das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família no município de Novo Jardim/TO*, de Méssia de Abreu Sales Gomes e Doracy Dias Aguiar Carvalho, apresenta uma análise das condições socioeconômicas dos beneficiários do PBF em Novo Jardim. O estudo evidencia que a maioria das famílias cadastradas no PBF vive em situação de extrema pobreza. Além disso, a falta de oportunidades de trabalho/emprego, dada a estrutura do município, bem como a falta de qualificação profissional contribuem para a condição de pobreza das famílias. As beneficiadas pelo PBF utilizam esse recurso para custear principalmente a alimentação. Nesse sentido, o programa tem contribuído para garantir condições mínimas de alimentação e a frequência escolar dos alunos. As reflexões apresentadas no artigo mostram que mais investimentos nas áreas social e educacional são fundamentais para a melhoria da qualidade de vida da população desse município.

O caminho percorrido na organização deste trabalho nos proporcionou tecer reflexões sobre as tramas da pobreza enraizadas na sociedade brasileira e os prejuízos educacionais que as desigualdades sociais proporcionam aos sujeitos no processo educativo, bem como a urgência de políticas públicas, a exemplo do PBF, na tentativa de superar as desigualdades educacionais e sociais.

Fica aqui nosso convite para a leitura da obra.

**João Nunes da Silva,  
Viviane Drumond e  
Cleivane Peres dos Reis**





# SUMÁRIO

## PARTE 1

### EDUCAÇÃO, POBREZA E POLÍTICAS SOCIAIS ..... 29

Educação, o caminho para combater a pobreza e a desigualdade social.....30  
*Beth Jane Rodrigues Castro e Ana Cristina Serafim da Silva*

Educação, frequência escolar e pobreza: o acompanhamento dessa condição no âmbito educacional no município de Palmas/TO ..... 42  
*Eliene Martins Lopes, Fabíola Rangel de Sousa e Verônica Dantas Meneses*

Educação sobre drogas nas escolas.....53  
*Dalsiza Cláudia Macedo Coutinho e Rosemeire dos Santos*

A situação socioeconômica como elemento da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro no setor Raizal em Araguaína/TO ..... 66  
*Alana Dias Cardoso da Silva Lopes e Airton Sieben*

Programa Novo Mais Educação (PNME): contribuições no que tange ao ensino, à aprendizagem e à qualidade de vida do(a)s aluno(a)s.....76  
*Cássio Fonseca Alves e Rita de Cássia Domingues Lopes*

## PARTE 2

### DIVERSIDADE CULTURAL, VULNERABILIDADE SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS ..... 88

Educação, desigualdade social e território quilombola: análise sobre as práticas culturais emancipatórias no currículo e Projeto Político Pedagógico (2017) da Escola Estadual de Muricilândia/TO ..... 89  
*Katiane da Silva Santos, Antônia Márcia Duarte Queiroz e Elias da Silva*

Educação escolar indígena: o descompasso entre as conquistas da legislação e a realidade das escolas indígenas ..... 101  
*Maria dos Anjos Rodrigues de Sousa e Francisco Neto Pereira Pinto*

Crianças indígenas kaiapó na rede regular de ensino: um estudo de caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pastor Joverci Alves, em Redenção/PA.....113  
*Diuly Gonçalves de Araújo Abreu e Roberto Antero da Silva*

Assistência estudantil: da vulnerabilidade social ao êxito e permanência de estudantes do IFTO – Campus Araguaína.....125  
*Cintia Pereira Bezerra e Rita de Cássia Domingues Lopes*



### PARTE 3

#### OS IMPACTOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS .....144

Os pobres, a educação e a escola: a importância do Programa Bolsa Família.....145  
*Lohany Burjack Guimarães Bulhões e Fabrício Carlos Zanin*

Política pública, desigualdade social e educação: o Programa Bolsa Família (PBF) e  
sua interlocução com a escola pública .....158  
*Thâmbata Wânia Santos Farias e Célia Maria Grandini Albiero*

“O Programa Bolsa Família é bom, mas a gente não pode deixar de estudar”: uma  
reflexão do impacto do Bolsa Família na Educação de Jovens e Adultos em Porto  
Franco/MA .....170  
*André Luiz Chaves Marinho, Klívia de Cássia Silva Nunes e Dhiogo Rezende Gomes*

O perfil socioeconômico das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família em  
Novo Jardim/TO.....182  
*Méssia de Abreu Sales Gomes e Doracy Dias Aguiar Carvalho*

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS .....193

OS ORGANIZADORES.....199

# PARTE 1

## EDUCAÇÃO, POBREZA E POLÍTICAS SOCIAIS

# Educação, o caminho para combater a pobreza e a desigualdade social

**Beth Jane Rodrigues Castro<sup>49</sup>**  
**Ana Cristina Serafim da Silva<sup>50</sup>**

A falta de acesso a ensino de boa qualidade, saúde, energia elétrica, água potável e outros serviços fundamentais ainda é uma realidade para milhões de pessoas em todo o mundo, seja por fatores socioeconômicos, de gênero, etnia ou geografia. Nesse contexto, a desigualdade, a exclusão social e um sistema político corrupto são os principais fatores associados à pobreza, proporcionando como consequência mais pobreza, miséria, desemprego, discriminação social, baixa expectativa de vida, entre outras (RAMOS, 2016).

Na verdade, a pobreza e a desigualdade social são problemas sociais que afetam a maioria dos países do mundo na atualidade, como o Brasil, onde há profunda desigualdade entre os habitantes, seja no âmbito econômico, escolar, profissional, entre outros.

Assim, a discussão a respeito da pobreza e da desigualdade social persistente no Brasil tem sido objeto de inúmeros estudos, especialmente nas áreas da educação, economia e assistência social (GARRAFA; SETUBAL, 2015).

Diante dessa reflexão, levantou-se o seguinte questionamento: a educação é importante para combater a pobreza e a desigualdade social? Sim, a educação é uma ferramenta importantíssima para combater a pobreza, pois propiciar educação de qualidade ao indivíduo desde a infância é uma forma de melhorar sua condição de vida e reduzir as desigualdades sociais (SOARES, 2015). Assim, percebe-se que a redução da pobreza e

49 Graduada em Serviço Social pela Unitins (Eadcon), especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) (2017). E-mail: betthjane35@gmail.com

50 Professora da Universidade Federal do Tocantins no curso de Psicologia/Campus de Miracema, doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: anacris\_serafim@mail.uft.edu.br

da desigualdade social passa pela democratização do ensino e da educação de qualidade (BRITO et al., 2016).

Sendo assim, o objetivo deste artigo é fazer uma breve reflexão sobre a importância da educação no combate à pobreza e à desigualdade social.

De acordo com Santis (2015), educação é o ato de educar, de instruir, é polidez, ou seja, a educação engloba os processos de ensinar e aprender, de ajuste e adaptação. No seu sentido mais amplo, educação significa o meio pelo qual os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração à outra, mas também engloba a cortesia, a delicadeza e a civilidade demonstradas por um indivíduo, além de sua capacidade de socialização.

No sentido técnico, Oliveira (2016) ressalta que a educação é entendida como todo o processo contínuo de formação e ensino aprendizagem, faz parte do currículo dos estabelecimentos oficializados de ensino, sejam eles públicos ou privados. A educação divide-se em dois níveis, a educação básica (compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e o ensino superior.

Segundo Santis (2015), no Brasil, a educação é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Honorato (2016) afirma que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que está de acordo com o Decreto n. 6.094, é visto como um conjunto de programas que visam a melhorar a educação no Brasil em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos, a contar de seu lançamento em 24 de abril de 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). A prioridade do plano é a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Assim, conforme Paniago (2016, p. 2),

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), está de acordo com o Decreto n. 6.094, dispendo sobre o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, o PDE que abriga os programas em desenvolvimento pelo MEC, na circunstância foi lançado do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), cada ministro teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido programa, o MEC aproveitou e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (DEB). O PDE vem, com efeito, das ações que cobrem todas as áreas de atuação, com os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio do de infraestrutura do MEC. O PDE com MEC traz diversos projetos entre eles que está junto com a educação básica situam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) complementadas pelos programas de apoio, como Transporte Escolar, Luz



para Todos, Saúde nas Escolas, Guia das Tecnologias Educacionais, Educação, Mais Educação, Coleção Educadores e Inclusão Digital.

Nesse contexto, Santis (2015) ainda diz que a principal meta do PDE é uma educação básica de qualidade, mas para isso deve-se investir na educação profissional e na educação superior. Assim, é necessário o envolvimento de todos: pais, alunos, professores e gestores em busca da permanência do aluno na escola. Com o PDE o Ministério da Educação pretende mostrar a realidade da educação e realizar uma grande prestação de contas. As iniciativas do MEC devem chegar à sala de aula para beneficiar a criança para atingir a qualidade que se deseja para a educação brasileira. O PDE foi editado no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do governo federal e tem por premissas a visão sistêmica da educação, a sustentação da qualidade do ensino e a prioridade a educação básica (SANTIS, 2015).

Nesse contexto, pode-se dizer que a qualidade da educação

[...] é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (DOURADO et al., 2016).

A educação não tem uma fórmula pronta a seguir; a fórmula é criada, desvendada a cada passo em que estimulamos os nossos educandos; estes por sua vez têm seus conhecimentos prévios que devemos levar em consideração para acrescentar nessa “fórmula” do educar, inserir a história da comunidade no currículo da escola para trazer a motivação necessária ao processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2016).

## Pobreza e desigualdade social

De acordo com a Comissão sobre Direitos Sociais, Econômicos e Culturais das Nações Unidas (2001), citado por Moita (2015), a pobreza pode ser definida como condição humana caracterizada por privação sustentada ou crônica de recursos, capacidades, escolhas, segurança e poder necessários para o gozo de um adequado padrão de vida e outros direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais. Ou seja, a pobreza é a privação das condições necessárias para termos acesso a uma vida digna.

Segundo Alvares (2016, p. 03), a pobreza é entendida como

[...] uma situação social e econômica caracterizada por uma carência marcada na satisfação das necessidades básicas. As circunstâncias para especificar a qualidade de vida e determinar se um grupo em particular se cataloga como pobre tem o costume de ser o acesso a recursos como educação, moradia, água potável, assistência médica, etc. Mesmo assim, é costume que se considerem como importantes para efetuar esta classificação às circunstâncias de trabalhos e nível de recursos. A variedade de elementos citada faz com que a tarefa de medir a pobreza seja regida

por diversos parâmetros. Sabe-se que existem dois critérios: o chamado “pobreza absoluta” que se enfatiza nas dificuldades para alcançar níveis mínimos de qualidade de vida (nutrição, saúde, etc.) e o chamado “pobreza relativa”, que se enfatiza na ausência de recursos para a satisfação das necessidades básicas, seja em parte ou em sua totalidade.

É importante ressaltar, conforme Moita (2015), que geralmente limita-se o conceito de pobreza a uma dimensão meramente monetária/financeira e transpõe-se para o conceito de exclusão social outras dimensões tais como o acesso aos direitos e aos serviços.

Corroborando com Moita (2015), Ramos (2016) explica que a pobreza é considerada um termo que pode estar associado a diferentes aspectos da vida dos indivíduos, como carência de bens e serviços essenciais para a vida (alimentação, vestuário, cuidados com a saúde, alojamento), carência social (a incapacidade dos indivíduos de participarem de modo igualitário na sociedade, associando assim essa situação ao conceito de exclusão social), entre outras.

Para Souza (2016, p. 1),

A Exclusão Social designa um processo de afastamento e privação de determinados indivíduos ou de grupos sociais em diversos âmbitos da estrutura da sociedade. Trata-se de uma condição inerente ao capitalismo contemporâneo, ou seja, esse problema social foi impulsionado pela estrutura desse sistema econômico e político. Assim, as pessoas que possuem essa condição social sofrem diversos preconceitos. Elas são marginalizadas pela sociedade e impedidas de exercer livremente seus direitos de cidadãos. Podemos salientar as condições financeiras, religião, cultura, sexualidade, escolhas de vida, dentre outros. Os excluídos sociais geralmente são minorias étnicas, culturais e religiosas. Como exemplos temos os negros, índios, idosos, pobres, homossexuais, toxicodependentes, desempregados, pessoas portadoras de deficiência, dentre outros. Observe que essas pessoas ou grupos sociais sofrem muitos preconceitos. Isso afeta diretamente aspectos da vida, e, em muitos casos, gera outro problema chamado de “isolamento social”.

Martins (2016) divide a pobreza em dois grupos principais.

- Pobreza relativa: ocorre quando um indivíduo ou uma família tem o mínimo necessário para subsistir, mas não possuem os meios necessários para viver de acordo com a área onde estão inseridos, nem com pessoas de status social comparável.
- Pobreza absoluta ou extrema: ocorre quando um indivíduo ou grupo se encontra num nível abaixo do rendimento mínimo, o que não lhes permite comprar bens essenciais. A pobreza absoluta ou extrema divide-se em pobreza primária, quando o rendimento permite apenas a manutenção, ainda que no mais baixo nível; e pobreza secundária, quando o rendimento é suficiente para satisfazer as necessidades básicas, mas devido a má administração dos rendimentos, estas não são satisfeitas.

Em relação à pobreza extrema, Pena (2016) afirma que, em função de seu histórico de colonização, desenvolvimento tardio e dependência econômica, além dos problemas internos antigos e recentes, o Brasil possui grande quantidade de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza, em condição de extrema pobreza, com renda familiar mensal abaixo dos R\$70,00 por pessoa. O autor ressalta, ainda, que ultrapassar esse valor não significa abandonar a pobreza por completo, mas somente sair da pobreza extrema (PENA, 2016).

Assim, percebe-se que a pobreza extrema é considerada uma ameaça à vida. Em outras palavras, significa não ter suficiente alimento, água e combustível para se aquecer ou cozinhar, bem como moradia adequada, cuidados com saúde e educação (RAMOS, 2016).

Moita (2016, p. 01) ressalta que a pobreza extrema,

[...] designa uma situação em que as pessoas não veem satisfeitas às necessidades básicas à sua sobrevivência. Por exemplo, essas pessoas podem passar fome, não possuir água potável, habitação condigna, roupas suficientes ou medicamentos e podem ter que lutar para se manterem vivas. Esta situação é mais comum nos países em desenvolvimento [...].

Ramos (2016) afirma que são vários os motivos que podem levar ao crescimento e agravamento da pobreza em determinadas regiões: econômicos, socioculturais, históricos, naturais, político-legais.

É preciso entender que a pobreza não é condição exclusiva de uma ou de outra região como se costuma pensar. Praticamente todas as cidades do país (principalmente as periferias dos grandes centros metropolitanos) contam com pessoas abaixo da linha da pobreza (PENA, 2016).

Nesse contexto, Alencar (2016) destaca que o crescimento da desigualdade social começou com o surgimento do capitalismo, com a acumulação do capital e de propriedades privadas. O poder econômico ficou concentrado nas mãos dos mais ricos, enquanto as famílias mais pobres ficaram à margem da sociedade.

Assim, conforme Camargo (2015), a desigualdade social e a pobreza são problemas sociais que afetam a maioria dos países na atualidade. Na verdade, a pobreza existe em todos os países, sejam eles pobres ou ricos, mas a desigualdade social é um fenômeno que ocorre principalmente em países subdesenvolvidos e não desenvolvidos, como o Brasil, por exemplo, onde não há equilíbrio no padrão de vida dos habitantes, seja no âmbito econômico, escolar, profissional, de gênero, entre outros.

Pobreza e desigualdade têm natureza distinta, embora a pobreza tenha como determinante a desigualdade. Especialmente na sociedade brasileira, a desigualdade é o aspecto que mais prepondera e surpreende tanto por sua intensidade como, sobretudo, por sua estabilidade. Embora apareçam sempre juntas, pobreza e desigualdade são categorias diferenciadas. A pobreza tem várias concepções que não somente a que a explica como carência e insuficiência de recursos financeiros para a sobrevivência. Nesse entendimento, é também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, é não acesso a

serviços básicos, à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política (MIRANDA, 2014).

Para Camargo (2015), o termo “desigualdade social” é considerado bastante abrangente, pois compreende diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidade, de resultado, até a desigualdade de escolaridade, de renda, de gênero, entre outras. A desigualdade social é porta para outros tipos de desigualdades, como a de gênero, a racial, a regional, entre outras.

Miranda (2016) afirma que os principais determinantes da pobreza e da desigualdade social são a má distribuição de renda e a falta de oportunidades que possibilitem a inclusão, não só econômica, mas também social. Em outras palavras, alguns indivíduos são detentores de muitos bens, enquanto outros vivem na extrema miséria.

Nesse sentido, Alencar (2016) afirma que a desigualdade social se configura pela falta de educação básica de qualidade; poucas oportunidades de emprego; ausência de estímulos para o consumo de bens culturais, como ir ao cinema, teatro e museus; entre outras características. Ainda conforme o autor, como consequência da desigualdade social surgem vários problemas sociais, como: favelas, fome e miséria, mortalidade infantil, desemprego, aumento da criminalidade, surgimento de diferentes classes sociais, atraso no desenvolvimento da economia no país, dificuldade de acesso aos serviços básicos, como saúde, transporte público e saneamento básico.

Miranda (2014) salienta que a desigualdade é um problema estrutural e com múltiplas faces, com raízes na formação sócio-histórica e econômica da sociedade. Assim, a pobreza tem como determinante a desigualdade e para que seja reduzida é fundamental que também se reduza o que a determina. O autor ressalta, ainda, que os níveis de pobreza são mais sensíveis às alterações de desigualdade do que às alterações do crescimento econômico.

A pobreza também costuma se referir à classe social e econômica das pessoas que são pobres. Já a desigualdade social é um problema social presente em todo mundo, associada na maioria das vezes à má distribuição de renda e à falta de investimento na área social.

## Educação e o combate à pobreza e à desigualdade social

A discussão a respeito da pobreza e da enorme desigualdade social persistente no Brasil tem sido objeto de inúmeros estudos, especialmente nas áreas da educação, economia e assistência social. Juntamente com o trabalho a educação é uma das soluções para amenizar ou resolver o problema da pobreza no país (GARRAFA; SETUBAL, 2015).

Nesse contexto, Soares (2015) diz que o direito constitucional à educação é concretizado pelo acesso à escola de educação básica, por trajetória escolar regular, isto é, promoção e conclusão na idade esperada das etapas nas quais o ensino está organizado e pelo aprendizado do que é necessário para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ou seja, o direito à

educação pode ser monitorado pelos indicadores de acesso, permanência e aprendizado. Ainda conforme o autor, há várias medidas para monitorar o aprendizado dos estudantes de uma escola. A mais conhecida é o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerado o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil com o objetivo implícito de reduzir a desigualdade educacional.

Grispino (2016) enfatiza que a educação infantil é considerada o primeiro passo no combate à pobreza. Nessa fase da vida, o cérebro se desenvolve, por isso todo cuidado e atenção no processo de ensino e aprendizagem das crianças são necessários. O objetivo de toda escola deve ser o de tornar o aluno competente, contribuir para sua formação como cidadão. Dessa forma, a escola deve buscar os meios para realizar este objetivo, para dar aos alunos as ferramentas mentais de ação, a fim de que possam enfrentar o mercado de trabalho. A criança precisa frequentar a boa escola desde os primeiros anos de alfabetização, porque a aprendizagem é um processo em que uma etapa influi e explica a outra. A construção do conhecimento exige tempo, é preparação sistemática, gradual, encadeada, ligando os diferentes graus de ensino. Não adianta avançar etapas se a aprendizagem não se concretizou.

Ainda conforme Grispino (2016), os educadores no ambiente escolar devem ter a consciência que o importante não é a quantidade do que se ensina ao aluno da educação infantil, mas a qualidade do que ele aprende. Porém, o desinteresse oficial por uma escola pública de qualidade se constitui em mecanismo de reprodução das desigualdades fortalecendo a pobreza no país, pois a má formação rebaixa o nível de conhecimento. Nessa acomodação política, o aluno pobre é o maior prejudicado, pois tem aula com professores mal preparados. O ensino fica, assim, nivelado por baixo, pois muitas escolas não proporcionam ensino de boa qualidade aos mais pobres e mais vulneráveis.

Borges e Inácio (2015) destacam que o combate à pobreza é considerado um dos principais desafios mundiais. No Brasil, desde a publicação da Constituição de 1988, várias garantias de bem-estar foram definidas com a finalidade de proteger o direito dos cidadãos de forma a melhorar as condições de vida. Na prática, essa política social se ampara em programas focados na transferência direta de renda, na educação, na alimentação e na seguridade social dos desempregados, dos aposentados, dos incapazes. Fazem também parte dessas políticas de combate à pobreza os programas de geração de emprego e renda e programas de qualificação com objetivo aumentar a produtividade e melhorar a oferta no mercado de trabalho.

Borges e Inácio (2015) informam ainda que as políticas de enfrentamento à pobreza têm como parâmetros para inclusão nos programas sociais a linha de pobreza e indigência. Os principais programas sociais, como o Benefício da Prestação Continuada e o Programa Bolsa Família, utilizam esse referencial como critério de inclusão das famílias. Nesse sentido, os parâmetros estão relacionados aos mínimos sociais de sobrevivência, tendo em vista que, os cálculos para definição da linha de pobreza e extrema pobreza estão relacionados à cesta básica de alimentos simplificada (metodologia utilizada pelo IBGE e IPEA), referente ao teor mínimo nutricional para a existência física. Assim, a redução

da desigualdade de renda tem sido proporcionada, dentre outros fatores, pela eficácia de algumas estratégias de enfrentamento à pobreza adotadas pelo governo federal, como o salário mínimo, a aposentadoria rural, a reforma agrária e, mais recentemente, os programas de transferência de renda, cujo maior expoente é o Programa Bolsa Família (BORGES; INÁCIO, 2015, p. 10).

Nesse contexto, Garrafa e Setubal (2015) dizem que a extensão da bolsa a famílias com crianças e jovens traz nova responsabilidade para as políticas públicas que visam à permanência desses alunos na escola, buscando alcançar a equidade. O alto número de crianças e jovens que abandonam a vida escolar denuncia o verdadeiro abismo que separa a escola e as camadas mais vulneráveis da sociedade. Para intervir nesse quadro, é necessário reconhecer o desamparo da escola diante de um contexto altamente complexo.

De acordo com Santos (2016), é fundamental assegurar à população o direito à educação de qualidade, mas também é preciso associar a política social à política educacional. Se não há garantia de moradia, serviços de saúde funcionando, políticas de proteção social, não será a escola que vai funcionar direito.

Nesse contexto, Garrafa e Setubal (2015) ressaltam que a educação é considerada o melhor instrumento para combater a pobreza e a desigualdade social. Mas para que isso aconteça, é necessário investimento público na estrutura física da escola, assim como investimento nos recursos didáticos e principalmente investimento na capacitação dos educadores para que eles saibam trabalhar com essa problemática social na sala de aula, adequando, assim, os conteúdos e a prática didática à vivência do educando pobre. É importante também proporcionar iniciativas que promovam a abertura da escola à comunidade, assim, a escola conhecerá melhor as necessidades, os problemas e as potências do universo com que trabalha. Assim, será possível adequar o ensino aos valores, tradições e cultura dessa população e, ao mesmo tempo, construir diálogos com instituições locais que atuem como parceiras no desafio de manter crianças e jovens na escola, aprendendo o que devem aprender na série adequada (GARRAFA; SETUBAL, 2015).

Cruz (2016) salienta que a educação é considerada um dos fatores de maior potencial para corrigir e combater a pobreza e consequentemente a desigualdade social. Não são poucas as pesquisas que mostram a sua força para ajudar a criar um país mais equânime. No entanto, aumentar o acesso de crianças e jovens ao sistema educacional não resulta automaticamente em mais justiça social. Ou seja, não é qualquer educação que deve ser oferecida. Isto porque os riscos de assim aumentar as desigualdades já existentes são latentes. É preciso proporcionar uma educação de qualidade, com base na realidade social e cultural do educando e de forma mais equânime.

Carnoy (2015) defende que enquanto houver pobreza no Brasil, não será possível atingir educação de excelência. Conforme o autor, todo dinheiro do mundo não será capaz de transformar a educação sem uma mudança profunda na sociedade como um todo. O autor considera que a presença de crianças em situação de pobreza piora o sistema como um todo e que consertar a desigualdade de um país pela educação é o caminho



mais caro, mas, segundo o pesquisador, que estuda educação brasileira desde 1960, deveria começar por um ensino de qualidade, investindo desde a educação infantil.

Soares (2015) ressalta que existem diversas formas de identificar e analisar a educação no combate à pobreza e à desigualdade. Uma delas é por meio do acesso à escola, pois investir no sujeito por meio da educação de qualidade é uma forma de aumentar os seus bens, reduzir as desigualdades sociais e combater a própria pobreza. Assim, o acesso dos indivíduos a uma educação de qualidade está diretamente relacionado ao aumento da sua capacidade de gerar renda.

Para o crescimento impactar sobre os bens dos pobres, especialmente o capital humano, a educação deve ser refletida constantemente pelos profissionais da área, para ser distribuída com maior equidade e inclusão, chegando às camadas mais necessitadas da sociedade. Enquanto as políticas públicas para fazer uma redistribuição dos bens e das rendas são muito difíceis e politicamente inviáveis, aplicar no capital humano através da educação de qualidade é até aceito pela sociedade (VESPÚCIO, 2016).

Segundo Vaz (2016), a educação assume a função de aliviar a pobreza e contribuir para o desenvolvimento econômico do país, pois a ideia de futuro está relacionada à educação das crianças e adolescentes em terem melhores oportunidades na vida do que os próprios pais. A pobreza impede que uma pessoa tenha uma boa educação, pois enquanto crianças deveriam estar na escola estudando estão buscando meios de sobrevivência imediata, às vezes até mesmo impulsionados pelos próprios pais.

Para Vespúcio (2016), os países em desenvolvimento, como o Brasil, têm investido cada vez mais na educação com o intuito de combater a pobreza e a desigualdade social, mas só isso não basta. É preciso fazer uma relação entre os gastos com a educação e os resultados efetivamente alcançados, fazendo análise do desenvolvimento ocorrido através de métricas precisas. Para avaliar essas dimensões, é preciso avaliar diversas questões da educação, como taxa de repetição; de evasão escolar; alfabetização funcional; taxas de matrículas; motivação dos alunos e dos professores; investimentos realizados em capital físico e em profissionais da educação; melhorias de conteúdos e de métodos de ensino; refletir, planejar e adequar o currículo escolar de acordo com a vivência social e cultural dos alunos, permitindo a equidade entre os educandos, entre outras.

O currículo da educação infantil, quando bem planejado, é considerado importantíssimo no combate à pobreza e à desigualdade social, mas para isso são necessárias melhorias de conteúdos e de métodos de ensino, levando em consideração a realidade social e cultural do aluno pobre, buscando trabalhar o tema da pobreza e da desigualdade social na sala de aula de forma alternativa, sem esquecer de respeitar a vivência de cada criança. Dessa forma, é preciso refletir sobre a prática pedagógica do educador e transformar o modo tradicional de ensinar e de avaliar nas salas de aula (DANTAS, 2016).

É necessário integrar nos currículos de educação de base os conteúdos e as abordagens pedagógicas, temas transversais relacionados aos direitos humanos, cidadania, saúde e segurança no trabalho, igualdade de oportunidades no trabalho, combate à discriminação, à pobreza, à desigualdade, ao trabalho escravo e degradante (DANTAS, 2016).

Segundo Vaz (2016), é preciso relacionar a melhoria da educação a questões fora da escola, ou seja, além dos muros escolares, mas que fazem parte da realidade do educando em sua comunidade, como natalidade, mortalidade infantil, acidentes de trânsito, saúde, violência, pobreza, desigualdade social, entre outras, pois a educação dos indivíduos, desde o ensino infantil, deve ser feita sob várias dimensões com a finalidade de formar cidadãos críticos e reflexivos, que contribuam com a sociedade.

Vespúcio (2016) diz que é preciso criar e/ou fortalecer as políticas de qualidade, pois pessoas com educação não são excluídas da sociedade, não são manipulados pela mídia ou por políticos corruptos, assim não têm seus direitos usurpados e tem consciência do seu papel de cidadãos na sociedade, sabem melhor equilibrar suas finanças, respeitam e exigem que seus direitos sejam respeitados. Para combater a pobreza e a desigualdade social, o autor ressalta que a educação deve ser acessível a cada indivíduo de igual modo, sendo incluída em política de formação do cidadão em diversos ângulos, pois todas as melhorias passam pela educação.

Finalizando, o termo pobreza tem vários sentidos, pode ser entendida como falta de acesso a serviços importantes como saúde, educação, segurança e de mínimos recursos financeiros, o que prejudica ou impossibilita a subsistência dos indivíduos. Em outras palavras, pobreza é privação das condições necessárias para termos acesso a uma vida digna, gerando assim desigualdade social, que está associada à má distribuição de renda e à falta de investimento na área social, educacional.

A desigualdade social e a pobreza são problemas sociais que afetam a maioria dos países do mundo, porém a pobreza existe em países pobres ou ricos, mas a desigualdade social ocorre especificamente em países subdesenvolvidos e não desenvolvidos, como o Brasil, onde não há um equilíbrio no padrão de vida dos seus habitantes, seja no âmbito econômico, escolar, profissional, de gênero, entre outros. Pobreza e desigualdade têm naturezas distintas, embora a pobreza tenha como determinante a desigualdade social.

A educação de qualidade é o melhor instrumento para combater a pobreza e a desigualdade social. A redução da pobreza está associada a mudanças estruturais no sistema educacional que garantam acesso à educação de qualidade para todas as pessoas. As diferenças educacionais entre os indivíduos geram desigualdade no mercado de trabalho, que gera desigualdade na renda, que resulta na persistência da pobreza. Dessa forma, o combate da pobreza e a redução da desigualdade social passam pela democratização do ensino.

## Referências

ALENCAR, Jonas. **Significado de Desigualdade Social**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/desigualdade-social/>>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

ALVARES, Simone. **Conceito de Pobreza**. Disponível em: <<http://queconceito.com.br/pobreza>>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

BORGES, Vanderle; INÁCIO, Adriele Andreia. **Programa bolsa família: combate a pobreza no município de pato branco – pr.** Disponível em: <[http://www.esedh.pr.gov.br/modules/inscrit\\_quest/uploads/8/08042016080415\\_PDF.pdf](http://www.esedh.pr.gov.br/modules/inscrit_quest/uploads/8/08042016080415_PDF.pdf)>, acesso em: 14 de novembro de 2017.

BRITO, Maria Helena de Paula; ARRUDA, Neivaely Aparecida de Oliveira de; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. **Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade.** Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930\\_10055.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930_10055.pdf)>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

CAMARGO, Orson. **Desigualdade social.** Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/classes-sociais.htm>>. Acesso em 13 de novembro de 2017>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

CARNOY, Martin. **Relação entre educação e pobreza.** Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/08/14/para-uma-educacao-de-qualidade-e-preciso-mudar-a-sociedade-diz-pesquisador/>>, acesso em: 14 de novembro de 2017.

CRUZ, Priscilla. **O berço da desigualdade educacional.** Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2017/11/08/o-berco-da-desigualdade-educacional.htm?cmpid=copiaecola>>, acesso em 13 de novembro de 2017.

DANTAS, Ana Sueli Melo. **Crianças em Creche:** um espaço onde o cuidar e o educar caminham juntos. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/politicas-publicas/criancas-em-creche-um-espaco-onde-o-cuidar-e-o-educar-caminham-juntos>>, acesso em: 10 de novembro de 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf)>, acesso em 13 de novembro de 2017.

GARRAFA, Thais; SETUBAL, Maria Alice. **Educação de qualidade e superação da pobreza.** Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=11202>>, acesso em 13 de novembro de 2017.

GRISPINO, Izabel Sadalla. **Alerta universal sobre a educação infantil.** Disponível em: <[http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1452](http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1452)>, acesso em: 10 de novembro de 2017.

HONORATO, Priscila. **Saiba o que é e como funciona o Plano de Desenvolvimento de Educação.** Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>, acesso em: 17 de novembro de 2017.

MARTINS, Juliana. **Qual a diferença entre pobreza relativa e pobreza absoluta?** Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/4836993>>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

MOITA, Wilson. **O que é a Pobreza?** Disponível em: <<https://www.eapn.pt/o-que-e-a-pobreza>>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

OLIVEIRA, Daniel Barbosa de. **Conceito de Educação.** Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAT18AJ/conceito-educacao>>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

PANIAGO, Renata. **Plano de Desenvolvimento de Educação.** Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/pulse/plano-de-desenvolvimento-da-educacao-dermeval-saviani-andreza>>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

PENA, Rodolfo F. Alves. **A Pobreza no Brasil.** Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/a-pobreza-no-brasil.htm>>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

RAMOS, Delano. **Conceito de Pobreza.** Disponível em: <<http://queconceito.com.br/pobreza>>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

SANTIS, Marta. **Significado de Educação.** Disponível em: <<https://www.significados.com.br/educacao/>>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

SANTOS, Luiz Felipe. **Inclusão na educação exige combater a pobreza e medir a aprendizagem.** Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/conheciment-to-transforma/noticia/2017/11/inclusao-na-educacao-exige-combater-a-pobreza-e-medir-a-aprendizagem-cj9k14aht0glk01lcity4w15h.html>>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

SARAIVA, Walesson. **Desigualdade Social.** Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/desigualdade-social/>>, acesso em: 14 de novembro de 2017.

SOUZA, Marta. **Exclusão Social.** Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/exclusao-social/>>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

SOARES, João. **Pobreza, Educação e Desigualdade.** Disponível em: <[http://www.maletafutura.org.br/docs/caderno\\_artigos\\_digital.pdf](http://www.maletafutura.org.br/docs/caderno_artigos_digital.pdf)>, acesso em: 13 de novembro de 2017.

VAZ, Antônio. **Como a educação pode mudar o mundo.** Disponível em: <<http://blog.portal-pravaler.com.br/como-a-educacao-pode-mudar-o-mundo/>>, acesso em: 14 de novembro de 2017.

VESPÚCIO, Euler. **Educação diminui a pobreza.** Disponível em: <<https://www.ultimasnoticias.inf.br/noticia/educacao-diminui-a-pobreza/>>, acesso em: 14 de novembro de 2017.

# Educação, frequência escolar e pobreza: o acompanhamento dessa condição no âmbito educacional no município de Palmas/TO

**Eliene Martins Lopes<sup>51</sup>**  
**Fabiola Rangel de Sousa<sup>52</sup>**  
**Verônica Dantas Meneses<sup>53</sup>**

Em nossas experiências com a educação e o contato com jovens e adolescentes de baixa renda e também beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), nos deparamos com muitos casos de alunos que passaram pela escola com um histórico de evasão escolar e baixa frequência. Mesmo nos casos em que os pais ou responsáveis estiveram em constante contato com a escola, não foi possível evitar a evasão e manter os alunos em sala de aula.

Os motivos dessa evasão eram vários, necessidade de trabalhar, dificuldades de aprendizagem, falta de estímulo, falta de interesse, cobranças sociais e pressão pelo consumo, problemas esses agravados com a situação de pobreza.

As condicionalidades do PBF devem garantir que a família tenha possibilidades de inclusão social. Esse é um dos princípios do programa. O PBF também trabalha a intersectorialidade e a gestão descentralizada, condições importantes para o pleno funcionamento

51 Pedagoga, especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social - Universidade Federal do Tocantins.

52 Assistente Social, especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social - Universidade Federal do Tocantins.

53 Graduada em Comunicação Social/Jornalismo (1999), mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe e doutora em Comunicação (2010) pela Universidade de Brasília. Professora dos cursos de Bacharelado em Jornalismo e do Mestrado Acadêmico em Comunicação e Sociedade da Universidade Federal do Tocantins. *In memoriam*.

do programa e alcance de seus objetivos. Assim, deve haver ação de vários setores na implementação do programa.

Este trabalho analisa o mecanismo das condicionalidades do PBF com ênfase no contexto de pobreza e sua contribuição para a permanência de crianças e jovens na escola, a fim de entender se as contrapartidas, especificamente a frequência escolar que os beneficiários da bolsa devem cumprir, são eficazes para a permanência do aluno beneficiado no programa e na escola. Para tanto, buscamos investigar e refletir sobre as causas da evasão e da baixa frequência à escola e alguns enfrentamentos propostos pela escola em contexto de vulnerabilidade socioeconômica.

O que impulsionou a realização deste trabalho foi tentar responder ao questionamento sobre se as condicionalidades do PBF realmente contribuem para a permanência do aluno na escola e assim demonstrar a importância delas. Com isso, pretende-se contribuir com parâmetros e ferramentas que possam servir de orientação para a construção e otimização de políticas públicas educacionais e sociais para a garantia do acesso à escola, preservando o direito a melhores condições de vida, à igualdade e à diversidade a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.

Para responder a esse questionamento, fizemos uma pesquisa qualitativa a partir da técnica da observação participante e confrontando os resultados com a pesquisa documental. Assim, desenvolvemos nesta pesquisa uma reflexão sobre pobreza, educação e condicionalidades, abordando a frequência escolar como regra de permanência no PBF. O corpus da pesquisa de campo foi a Escola Municipal Jorge Amado, situada na zona urbana, no setor Santa Fé, em Palmas/TO, que conta com alunos do sexto ao nono ano da educação básica, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, muitos alunos de famílias beneficiárias do PBF.

Também tomamos como objeto de análise relatórios cedidos pela Vigilância da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (Sedes), além de outras observações por ocasião dos trabalhos de campo realizados durante o desenvolvimento do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social na UFT.

Assim, percebe-se que o PBF tem responsabilidade bem maior que a distribuição de renda, conforme regem suas diretrizes, e que tem por fim último trabalhar em favor da prevenção e enfrentamento da pobreza, das desigualdades e da vulnerabilidade social. Conhecer o PBF e adentrar na temática de suas condicionalidades é a base para entender como a escola está ajudando e como poderá intensificar o trabalho de combate aos efeitos da pobreza e extrema pobreza no desenvolvimento educacional de crianças e jovens.

## Programa Bolsa Família, condicionalidades e educação

Segundo Leite (2016, p.13), as condições de vida de crianças e de jovens pobres no Brasil deixam à mostra as desigualdades sociais e a falta de concretização de direitos garantidos por lei, como viver com dignidade ou estudar em uma escola de qualidade.



O que podemos observar é que inúmeras crianças e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica vivem hoje nos “limites da sobrevivência”, colocando em descoberto a grave desigualdade social presente em nossa sociedade (ARROYO, 2016).

De acordo com Gerbassi (2015, p. 8), apesar de o principal redutor da pobreza ser o crescimento dos mercados e da renda da população, outros meios podem contribuir para diminuir a situação de pobreza e melhorar outros índices a ela relacionados, como a escolaridade. Assim, os programas de transferências condicionadas de renda, como é o caso do PBF, “têm mostrado bons resultados com impactos positivos diretos sobre a educação como: maior escolaridade; melhor desempenho cognitivo; menos trabalho infantil e menos gravidezes precoces” (GERBASSI, 2015, p. 8).

Buscando compreender as diferentes maneiras de superar as dificuldades vividas pela sociedade, os governos vêm nos últimos anos adotando políticas públicas de enfrentamento da pobreza com transferência de renda direto às famílias, tendo início no governo de Fernando Henrique Cardoso, seguindo no governo Lula, que unificou todos os programas anteriores no PBF, criado em 2003, o qual foi mantido nos governos de Dilma Rousseff e Michel Temer. Apesar de o PBF ser muito criticado, conseguiu resultados positivos tirando da linha da miséria milhares de brasileiros. E por ser uma transferência direta de renda para a família, sem que se destine a estados e nem a municípios, chega mais rápido aos beneficiários.

Para garantir a permanência no programa, é necessário que se cumpram condicionalidades das três políticas do PBF: na saúde, vacinando e acompanhado as crianças de zero a seis anos e mulheres na idade fértil de 14 a 44 anos; na assistência, atualizando os dados sempre que houver qualquer mudança de endereço, composição da família, na renda e na série ou ano do aluno; e na educação, os alunos devem ter frequência escolar com no mínimo 85% (oitenta e cinco por cento) para as crianças de seis a 15 anos e de 75% (setenta e cinco por cento) para jovens de 16 e 17 anos.

Essas condicionalidades devem garantir que a família tenha possibilidades de inclusão social, um dos princípios do programa. Além disso, o PBF trabalha a intersetorialidade e a gestão descentralizada, condições importantes para o pleno funcionamento do programa e o alcance de seus objetivos. Assim, deve haver ação de vários setores na sua implementação.

Na educação, a contrapartida das famílias está ligada basicamente à frequência escolar; nesse ínterim, a escola tem sua parcela de responsabilidade de manter o aluno em sala de aula proporcionando um ambiente agradável e com currículo atraente e satisfatório. A escola também deve registrar a frequência sem que haja prejuízo às famílias e identificar quando necessário o porquê da ausência do aluno para que sejam analisadas as causas e se encontrem soluções para superar a infrequência ou até mesmo a evasão escolar. Mas nem sempre essas ações dependem exclusivamente das unidades escolares.

É preciso que cada escola esteja comprometida com a gestão do PBF a fim de garantir que a política pública de fato contribua para retirar da pobreza as famílias atendidas e que garanta que elas melhorem sua condição educacional e perspectivas de futuro.

Considerando os custos que a fiscalização das condicionalidades representa, sobretudo para os municípios, Medeiros, Brito e Soares (2007, p. 14) afirmam: “em poucas palavras, não se sabe ao certo quão necessárias são as condicionalidades, quanto se gasta para controlá-las e o que exatamente se ganha com isso”.

Nesse sentido, Pires (2013b, p. 514) analisa que, embora a exigência da frequência escolar de crianças e jovens de famílias pobres possa promover melhores condições para que os beneficiários ingressem no mercado de trabalho e a partir daí quebrem o ciclo de pobreza em relação a seus pais, segundo Kerstenetzky (apud PIRES, 2013b, p. 522), “a efetividade das condicionalidades é, por sua vez, condicional à disponibilidade e à qualidade dos serviços providos. Uma rápida avaliação dos serviços básicos de educação e saúde no Brasil evidencia, contudo, quão crítica é sua provisão”.

De acordo com Pires (2013a), a relação do PBF com a pobreza aponta para as condicionalidades do PBF no âmbito educacional como instauradoras de uma relação de troca e reciprocidade entre os beneficiários e o Estado. O autor ainda destacou características observadas nas falas dos entrevistados e entrevistadas sobre o PBF.

Primeiro, o dinheiro que circula nessa política pública é gasto de maneira formalizada e há uma forte moralidade no sentido de se estabelecer usos corretos e usos errados. Em segunda instância, os indivíduos que participam desta relação não o fazem como representantes de si mesmos, mas como representantes de suas famílias ou do Estado. Em terceiro ponto, há o estabelecimento de um ciclo de troca e reciprocidade numa dimensão temporal, em que se configura claramente momento de dar, de receber e de retribuir. Quarto, o ciclo de dons e contra dons produz um compromisso, uma aliança entre os parceiros, ao envolver a formação de um sentimento de pertencimento por parte dos recebedores e da produção de vínculos sociais entre eles e o Estado (PIRES, 2013a, p.174).

Assim,

Conclui-se que é inadequado chamar de “condicionalidade” a exigência de filhos e filhas na escola e a frequência aos serviços de saúde, que seriam direitos dessas famílias. [...] Mais fiel ao que efetivamente ocorre seria denominar como “contrapartida” os compromissos assumidos pelos(as) titulares com a educação e a saúde da família (IBASE, 2008, p. 65).

Vencer a pobreza e a desigualdade social exige muitas mudanças para se conseguir efetivar as políticas públicas; tarefa muito difícil frente ao estado de descrença na nação e de proliferação da corrupção que vivemos no Brasil. Ou seja, é uma questão maior do que erradicar a pobreza. Quando se fala sobre a pobreza e a desigualdade social como violação dos direitos humanos, compreende-se

Os direitos humanos como conquistas no nível de organização social e política de sujeitos coletivos e entendendo o direito de todos e todas a uma vida digna como condição inegociável da existência, é também reconhecível que a pobreza é uma violação aos direitos humanos, por ser

uma afronta ao direito econômico de qualquer indivíduo de ter meios para subsistir com dignidade (MENDONÇA, 2016, p. 28).

Nesse sentido, o controle social também pode garantir que os recursos não sejam desviados e que as famílias que de fato necessitem sejam atendidas pelos programas de transferência de renda. É importante reforçar que o cumprimento das condicionalidades vai além dos benefícios práticos de manutenção do recebimento da renda, conforme Pires relata sobre resultados de sua pesquisa (2013b, p. 527).

[...] ao levar em consideração os usos que as pessoas fazem das condicionalidades, foi possível perceber possibilidades de ganhos envolvidos em seu cumprimento que vão além dos efeitos práticos sobre a frequência escolar e a escolaridade dos filhos. Trata-se do fortalecimento dos sentimentos de pertencimento e reconhecimento sociais por parte das beneficiárias dados pela efetividade no cumprimento das condicionalidades previstas no programa.

Mas muitas vezes os objetivos dos programas sociais como o PBF são difíceis de cumprir na prática. Assim, cabe investigar periodicamente os contextos de aplicação desses programas e se estão alcançando os resultados esperados, mas, também, como na perspectiva apresentada por Pires, outros benefícios essenciais para a formação da pessoa e do cidadão agregados ao programa. A escola é uma instância onde podemos verificar esses resultados.

### Educação, evasão escolar e PBF

A evasão escolar tem sido bastante debatida nos últimos tempos e ganhado importância no âmbito governamental devido ao grande número de evadidos. A legislação brasileira afirma que a educação da criança é de obrigação dos pais e do estado. De acordo com Ribeiro (2011, p. 21), a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação não tem alcançado todos os cidadãos nem tão pouco os níveis de escolaridade. Queiroz (2001, p.1) diz que isso se deve a aspectos relevantes que ocorrem em seu convívio. Muitas vezes, a criança é responsabilizada pelo próprio fracasso, mas sabe-se que em geral os motivos que a colocam às margens da educação são alheios à sua vontade.

Não cabe, necessariamente, aplicar fórmulas milagrosas em educação, especialmente lidando com adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Logo, é preciso entender as dinâmicas de cada lugar para propor projetos que atendam as próprias referências (DE CERTEAU, 1990, p. 64). Ao se referir aos conteúdos escolares, Leite observa que a reprovação e a exclusão escolar de muitas crianças e jovens devem-se ao fato de não se reconhecerem nessa escola, especialmente quando se trata de “jovens originários(as) dos coletivos pobres, excluídos(as) dos espaços públicos e do direito

de ver sua cultura retratada nos livros escolares, nos materiais didáticos” (LEITE, 2016, p. 20). Posição defendida também por Arroyo, que considera que os sujeitos constroem suas identidades coletivas a partir da história de lutas por espaços de dignidade travadas por eles. É necessário incorporar essas histórias nos currículos para garantir o direito desses indivíduos a conhecimentos que os afetem verdadeiramente em busca de oportunidades e qualidade de vida (ARROYO, 2016, p. 40).

Por sua vez, Queiroz (2001, p.11) afirma que a escola e a família se perdem na complexidade das influências sociais externas e internas do processo socioeducativo da criança. São muitas as influências que os levam a evasão, é necessário, então, maior atenção do governo para adequar as ações quem venham a diminuí-las.

Concordamos com Paulo Freire (1980, p. 39) quando afirma que

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

De acordo com Pires (2013a), a relação do PBF com a pobreza aponta para as condicionalidades do PBF no âmbito educacional como instauradoras de uma relação de troca e reciprocidade entre os beneficiários e o Estado. A noção de compromisso apareceu também em entrevistas da pesquisa nacional *Repercussões do Programa Bolsa Família na segurança alimentar e nutricional* realizada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.

Os participantes dos grupos focais manifestavam, geralmente, sua aceitação às condicionalidades, ora registrando a importância que elas tinham para garantir a presença das crianças na escola “em lugar de estarem na rua”, ora por obrigarem o funcionamento de certos serviços, especialmente os oferecidos em unidades de saúde. Consideraram, ainda, as condicionalidades como compromisso de contrapartida que traz ganhos incontesteáveis (IBASE, 2008 apud PIRES, 2013b, p.526).

Pires alerta que essas exigências, tomadas como obrigações e não como contrapartidas, restringem a educação a um instrumento para se ter habilidade, retirando sua função social maior, um investimento que será valorizado ou não a depender das forças do mercado das sociedades capitalistas. “Assim, deixa de ser fundamental nos processos educativos a formação da pessoa, num sentido mais amplo, para se valorizar a transmissão de um conjunto de habilidades e destrezas” (PIRES, 2013b, p. 517). Nesse aspecto, tanto a escola quanto a família enquanto formadoras do sujeito têm responsabilidade de juntas trabalharem nesse processo para formar o aluno e o cidadão.

Por isso, ao falar em educação, falamos inicialmente de direitos humanos; a escola “precisa ter como parte de suas ações pedagógicas iniciativas que promovam o enfrentamento da violação de direitos humanos e permitam a vivência irrestrita desses direitos” (MENDONÇA, 2016, p. 8).

Mas muitas vezes os objetivos dos Programas Sociais como o PBF são difíceis de cumprir na prática. Assim, cabe investigar periodicamente os contextos de aplicação desses programas e se estão alcançando os resultados esperados, função que pode ser cumprida também pela escola.

### Evasão, gestão escolar e PBF em Palmas

Na aplicação do PBF, a escola participa do acompanhamento das condicionalidades através da matrícula e frequência escolar dos alunos beneficiários, que é repassada via sistema. Quando o aluno beneficiário tem mais de três faltas escolares, é enviada pela orientação pedagógica da escola uma ficha (FICAI) em que o responsável pelo aluno deve justificar o motivo da falta. Essa ficha é enviada via sistema para a Secretaria Municipal de Educação (Semed) que a repassa para acompanhamento da Secretaria de Desenvolvimento Social (Sedes). Por meio desse acompanhamento é possível propor políticas que garantam o direito mínimo à vida digna, com educação e lutando contra as desigualdades sociais.

Assim, a escola não acompanha o trabalho de construção de políticas monitorando os motivos de descumprimento das condicionalidades, pois não tem assistentes sociais com acesso aos dados computados pela vigilância da Sedes para funcionários cadastrados; a escola só é envolvida no acompanhamento quando o problema da falta escolar está relacionado a problemas no ambiente escolar.

Sobre os principais motivos para a baixa frequência escolar em Palmas (Fevereiro-Novembro/2016), segundo dados cedidos pela vigilância da Sedes, coletados no Sistema de Condicionalidades (Sicon), observa-se que, nas duas faixas etárias (6 a 15 anos e 16 e 17 anos), prevalece a negligência dos pais ou responsáveis. Também percebemos que muitas informações não são aferidas, pois nas duas faixas etárias temos também o motivo não informado. Segundo os dados, na faixa etária de 16 a 17 anos, também foram registrados desinteresse e desmotivação pelos estudos.

É importante reforçar que o cumprimento das condicionalidades vai além dos benefícios práticos de manutenção do recebimento da renda. Conforme Pires (2013b, p. 527),

[...] ao levar em consideração os usos que as pessoas fazem das condicionalidades, foi possível perceber possibilidades de ganhos envolvidos em seu cumprimento que vão além dos efeitos práticos sobre a frequência escolar e a escolaridade dos filhos. Trata-se do fortalecimento dos sentimentos de pertencimento e reconhecimento sociais por parte das beneficiárias dados pela efetividade no cumprimento das condicionalidades previstas no programa.

É preciso entender os motivos da ausência ou do pouco rendimento do aluno em sala de aula a fim de contribuir para o melhor resultado do PBF. Na escola citada, percebemos que vários motivos levam o aluno a fugir das salas de aula, um deles é precisar contribuir com as despesas da casa. Nesse caso, em geral, a escola trabalha com a mudança de turno, pois é possível trazer o aluno de volta e cheio de interesse e motivação.

Especialmente os adolescentes estão imersos em uma sociedade em mudanças aceleradas, com apelo excessivo ao consumo. O fato de não ter condições de comprar coisas modernas que outros alunos possuem se torna outro problema a ser enfrentado. Nesse caso, é preciso haver conversas e atividades em grupo para que todos entendam e aceitem uns aos outros com suas diferenças, sejam elas econômicas, sociais, de cor, raça e culturas.

O consumismo e as comparações que essas crianças e adolescentes fazem entre si podem deixá-los até mesmo depressivos, o que pode causar problemas como isolamento e abandono da escola, passando pelo envolvimento com drogas e com o crime e até mesmo automutilação ou suicídio. Nesses casos, a escola deve trabalhar em parceria com outras unidades, como a assistência social e de saúde.

Também existem aqueles que por dificuldades de aprendizagem se isolam, não assumem que tem essa dificuldade, se sentem deslocados e por isso se afastam da escola sem enfrentar essa realidade. Mas quando é feito um trabalho diferenciado com eles, dando mais atenção e encaminhando para aula de reforço, é possível resgatar a autoestima e o interesse.

Existem alunos que por motivo de *bullying* deixam de frequentar as aulas. Logo que o coordenador e o orientador identificam a causa da ausência do aluno, devem ouvi-lo, orientá-lo e mudá-lo para outra turma de forma a resolver o problema.

Outro problema encontrado que impacta na frequência escolar é a gravidez. Inicialmente as meninas não vão à escola por vergonha; depois, por que precisam cuidar dos bebês, acabam por desistir dos estudos.

O envolvimento com drogas e com o crime é também devastador na vida social e escolar do aluno. Faltam políticas públicas mais efetivas que combatam a desigualdade social e garantam os direitos constitucionais para que toda família tenha condições dignas de vida. Segundo Neri (2015), falta ao jovem estudante brasileiro tomar ciência do alto impacto exercido pela educação na ocupação e na renda e é preciso tornar as escolas mais atrativas, pois a desmotivação constitui um dos principais motivos da evasão.

Outro motivo que leva o aluno a não comparecer à escola está ligado à gestão do município; por exemplo, quando o ônibus não consegue buscar os alunos na zona rural, seja por falta de manutenção no veículo, estrada sem condições de trafegar, ponte que caiu ou outros descasos da gestão municipal e estadual.

Esses motivos citados e tantos outros que levam o aluno a não frequentar a sala de aula devem ser detectados pela equipe escolar e repassados para equipe de referência e acompanhamento do CRAS, que trabalha com o aluno e sua família garantindo o retorno e buscando sanar toda dificuldade encontrada no dia a dia.

Justificar a ausência do aluno com baixa frequência expondo o motivo da infrequência é essencial para que haja políticas públicas voltadas para atender as necessidades dos alunos, das famílias e até mesmo da comunidade em que esteja inserido o aluno.



Com esta pesquisa percebemos que o acompanhamento das condicionalidades do PBF em Palmas acontece via sistema, e, atualmente, a escola funciona como ferramenta de controle apenas das frequências, o que não a torna efetiva no conhecimento e combate dos motivos de descumprimento dessa condição, uma vez que faltam dados mais detalhados sobre os motivos da evasão e da baixa frequência. Pelo que observamos a escola participa somente com o repasse de dados de matrícula e frequência escolar.

O desafio da Semed e das Sedes seria, então, conseguir efetivar assistentes sociais nas escolas para participar ativamente da vivência escolar e do cotidiano dos alunos e assim acompanhar os motivos de descumprimento da exigência da frequência escolar do PBF em cada realidade, pois acreditamos que estão escondidas por trás dos motivos generalistas relatados nos dados apresentados, como a negligência dos pais ou responsáveis e o desinteresse e desmotivação pelos estudos.

Contudo, entendemos que as condicionalidades da educação para acesso ao PBF são importantes para o desenvolvimento de escolaridade e aprendizagem do aluno beneficiário. O sistema deve reforçar a gestão intersetorial, incluindo a escola, para poder proporcionar os dados mais reais a serem computados e também no sentido de propor estratégias de melhorias para a autonomia da criança ou adolescente beneficiário. Assim, precisa-se ir além de burocracias via sistema e investir mais em profissionais para levar o acompanhamento social multidisciplinar real à escola e a seu entorno. No que se refere à ação da escola, acreditamos que ela precisa ser mais atuante, por exemplo, registrar e, se possível, averiguar as situações internas e externas que causam problemas, como a desmotivação para os estudos evidenciada nos dados especialmente entre os adolescentes.

Percebemos com a pesquisa com uma família beneficiária e experiência profissional no âmbito escolar, que a escola, ao identificar a evasão, convida os pais a participar de reunião para entender os problemas que levam o aluno a se afastar das atividades e em conjunto com os responsáveis solucioná-los. Boa parte dos casos é sanada a partir desse encontro com os pais, podendo ser por mudança de turno ou turma, porém essa é a única ação utilizada pela equipe escolar, pois para ações e resultados mais efetivos é preciso investir em estrutura e em equipes multicapacitadas nas escolas. Inclusive porque, como vimos, as causas da evasão são de variadas ordens.

Assim, concluímos que as condicionalidades como critério de permanência para recebimento da renda do PBF vêm garantir o acesso a serviços públicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Entretanto, a partir dos resultados analisados em relação a Palmas percebe-se que há muito que se discutir sobre a efetividade das condicionalidades, que suas exigências não têm necessariamente efeito sobre a escolaridade e o bom rendimento escolar, quer para adquirir habilidades para aplicar no mundo do trabalho, quer como formação humana. Outras questões estão em jogo também.

Conforme analisa Soares (2011), a escola precisa estar mais estruturada, especialmente em contextos de pobreza, pois os alunos pobres têm mais dificuldades de se adequar e ter sucesso educacional em uma escola que reproduz o sistema de educação baseado no mérito individual e que não dá o adequado apoio à população discriminada

para que ela supra as exigências do sistema de ensino. Isso porque, apesar de se orientar nas diretrizes educacionais, na prática, o respeito e o atendimento às diferenças são difíceis de se concretizar, pois seria preciso mais investimentos na educação, mais valorização do professor e investimento em equipes transversais.

## Referências

ARROYO, Miguel González. **Pobreza, desigualdades e educação**. Módulo Introdutório - Universidade Federal do Tocantins, 2016. Disponível em <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/index.html>. Acesso em 23 de out 2016.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Vol. 1: Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 4 ed São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GERBASSI, Túlio Neves. **Pobreza, educação e transferências condicionadas de renda**. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas)-Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. *Repercussões do Programa Bolsa Família na segurança alimentar e nutricional: relatório síntese*. Rio de Janeiro: Ibase, 2008.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza**. Módulo III - Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-3/index.html>. Acesso em 10 de abr. 2017.

MEDEIROS, M.; BRITTO, T.; SOARES, F. **Transferência de Renda no Brasil**. Novos Estudos, [S.l.], n. 79, p. 5-21, nov. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-3302007000300001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302007000300001). Acesso em 09 fev. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Pobreza, direitos humanos, justiça e educação**. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Módulo II. BRASIL/MEC, 2016.

PIRES, André. Relações de troca e reciprocidade entre os participantes do Programa Bolsa Família em Campinas (SP). **Revista de Ciências Sociais**, n. 38, Abril de 2013a, pp. 171-195. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/14363>. Acesso em 12/11/2017.

PIRES, Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 513-532, jul./set. 2013b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a07v21n80>. Acesso em 12/11/2017.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um estudo sobre a evasão escolar**: para se pensar na inclusão escolar. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf). Acesso em, v. 3, 2001.

SOARES, Kelma Jaqueline. **Pobreza e educação formal**: a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Política Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NERI, Marcelo (coord.). **O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

## Educação sobre drogas nas escolas

**Dalsiza Cláudia Macedo Coutinho<sup>54</sup>**  
**Rosemeire dos Santos<sup>55</sup>**

A escola é a instituição social responsável pela formação inicial dos indivíduos e “que carrega as promessas da modernidade, relativas ao progresso e ao desenvolvimento individual e social de seus cidadãos” (LEITE, 2016, p. 15). A escola se configura a partir de um modelo de divisão em séries, no qual um professor assume a ministração de cada disciplina cujos conteúdos são construídos a partir de diretrizes nacionais e estaduais para a educação escolar. É espaço onde os estudantes passam, pelo menos, quatro horas do dia e local em que são estabelecidos momentos de ensino, aprendizagem, socialização e construção de relações interpessoais. A escola possui o conhecimento como um dos pilares de construção do sujeito em sociedade.

Por essa centralidade atribuída às práticas educativas das escolas, compreendemos que seja um dos espaços favoráveis para a construção de uma educação sobre drogas. No entanto, a educação defendida aqui difere do modelo escolar hegemônico. Leite (2016) critica esse modelo de educação em que, independente dos sujeitos escolares, os conteúdos a serem ministrados em determinada série são definidos sem considerar as experiências que trazem e o contexto em que vivem. De acordo com a autora,

De certa maneira, isso dá muita segurança aos (às) professores (as), pois é possível ter um controle muito maior sobre o trabalho, além de despende menos esforço: com o planejamento da série feito, é necessário apenas repeti-lo, ano a ano. Por outro lado, a bagagem cultural dessas crianças e desses (as) jovens que chegam à escola são desconsideradas, desprezadas e deslegitimadas, já que há uma imposição de que se encai-

54 Assistente social na unidade prisional de Morrinhos/GO, bacharel em Serviço Social e especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: dalsiza.coutinho@gmail.com

55 Professora no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema. Doutora e mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). E-mail: rosemeire\_santos@mail.uft.edu.br

xem em um modelo que muito se distancia de suas experiências sociais (LEITE, 2016, p. 19).

Dessa forma, coaduna-se com um projeto de educação para autonomia em que ensinar vai além da reprodução de um mesmo conhecimento para todos os sujeitos sem considerar a diversidade e as vivências de cada um. A educação para autonomia não compartilha práticas educativas que buscam a adequação do sujeito, a formação de um indivíduo que não questiona e aceita o que está estabelecido ou que busca modelar comportamento e apenas reproduz conteúdo. Ao contrário, defende-se

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 1967, p. 90).

A partir desse direcionamento, como a questão das drogas pode ser pensada no contexto escolar? Essa é a reflexão que se propõe a partir da pesquisa realizada.

Ao longo deste estudo foi utilizado o termo “drogas” por ser globalmente conhecido para referir ao uso de substâncias psicoativas como um “problema” social, embora esse seja o termo científico mais consensual para definir os compostos, bebidas, extratos, plantas, pílulas ou qualquer outra substância cujas propriedades alteram o sistema neurológico, o sistema nervoso, a percepção ou a consciência (FIORE, 2013, p. 1). Importante evidenciar que o uso do termo “drogas” é impreciso, pois em sua definição essa expressão alcança muitas das substâncias com as quais convivemos e ingerimos a todo momento<sup>56</sup> e não somente aquelas consideradas lícitas<sup>57</sup> ou ilícitas<sup>58</sup> pela legislação brasileira mediante a opção do Estado por coibir/punir ou liberar a produção, venda e consumo.

Este estudo considera as substâncias lícitas e ilícitas, entretanto não se reporta ao estudo das causas, dos efeitos e motivos ou da complexidade das experiências de uso, uma vez que o objetivo geral foi estudar como essa temática é discutida nas publicações da área de educação.

Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica em revistas de educação da plataforma Scielo, por meio do acesso às publicações de 2000 a 2017, nas quais foram selecionados os artigos que continham no título, resumo ou palavras-chave, os descritores: 1) Educação, Ensino, Educação Básica, Ensino Médio, Ensino Fundamental, Escola, Escolarização, Estudantes/Alunos, Política de Educação, Currículo escolar. 2) Drogas; Drogadição, Álcool/Maconha/Crack/Outras Drogas, Substâncias Psicoativas; Dependência Química.

56 Café, chocolate, chá, açúcar, fármacos, refrigerante, etc.

57 Álcool, tabaco.

58 Maconha, cocaína, maconha, crack, LSD, ecstasy, entre outras.

Ao todo foram pesquisados 16 periódicos, com 227 volumes e 725 números publicados, nos quais foram coletados 10 artigos. Após a pesquisa deu-se início à análise qualitativa sobre as discussões presentes nas publicações selecionadas.

## A questão do uso de drogas

O uso de drogas na sociedade pode ser compreendido a partir de um ponto de vista histórico e social, uma vez que o consumo de substâncias ilícitas acompanha o desenvolvimento do homem em sociedade. Martins (2011, p. 42) traça uma trajetória histórica e social do uso de drogas (café, vinho, cerveja, chá, chocolate, pimenta, ópio) e mostra essa trajetória marcada pelo uso lúdico, cultural, religioso, em que os sujeitos em diferentes épocas convivem com as drogas de distintas formas e finalidades.

Fiore (2006, p. 26) data que foi no final do século XIX que nos países ocidentais o consumo de substâncias psicoativas passou a ser visto pelo Estado e pela sociedade como uma questão política, jurídica, sanitária e moral. Somente com a Revolução Industrial é que o álcool deixa de ser usado apenas em atividades lúdicas ou alimentícias para ser usado como substância para entorpecer a dura realidade vivenciada pelos trabalhadores nas fábricas.

O consumo de drogas se dissemina na sociedade como prática desviante e criminaliza os seguimentos mais empobrecidos da classe trabalhadora. Não significa que o uso esteja somente entre os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, pois o consumo de substâncias psicoativas perpassa a realidade e as vivências dos indivíduos em sociedade nas diferentes condições socioeconômicas; no entanto, quando se fala em criminalização, discriminação e repressão, os alvos são os sujeitos que vivenciam situações de pobreza e desemprego, os quais são facilmente considerados como ameaça à sociedade, vistos como “marginais”, “drogados”, “zumbis<sup>59</sup>”, perigosos.

Ascerald (2005, p. 207) afirma que predomina na sociedade o discurso jurídico/moral antidrogas que considera o uso de drogas como elemento patológico da sociedade. Afirma, ainda, que o “conceito tão repetido de dependência química empobrece a reflexão sobre o contexto do uso alimentando a discriminação [...]”.

Essa compreensão, além de culpabilizar o sujeito, reduz a questão das drogas apenas ao consumo.

[...] Não há razões suficientes para crermos que o ‘problema’ da droga esteja apenas no consumo, como insistem alguns governos, instituições e parte da mídia. O consumo parece ser a ponta de um iceberg, expressão do mal-estar do sujeito no mundo moderno. Pois a demanda não brota espontaneamente, ela é produzida social e historicamente (ASCERALD, 2014, p. 1).

Embora o consumo de drogas seja uma prática presente na vivência de diferentes grupos, nos mais variados contextos sociais, a relação do sujeito com a droga se constrói e

59 Nomenclatura disseminada no senso comum para se referir aos indivíduos que vivem na Cracolândia, na cidade de São Paulo.



se modifica a partir da realidade em que ele está inserido e sofre influência de condições culturais, sociais de crenças e valores. Os indivíduos, principalmente aqueles que consomem drogas ilícitas, só ganham visibilidade para as políticas públicas quando mostram algum padrão de uso “prejudicial”.

A relação do homem com as drogas se modifica ao passo que se torna degradante e excludente a reprodução da sociedade capitalista. Além da individualidade, do hedonismo, da competitividade, da necessidade de ascensão social que marcam a atual época e alteram a maneira como os sujeitos se relacionam com outros seres e com as coisas, os homens são submetidos a condições que atingem diretamente todas as dimensões de suas vidas: muitos são submetidos a condições de trabalho explorado e mal pago ou a condições sub-humanas de existência dos moradores da rua, das prisões, das favelas (sujeitos para os quais a “guerra às drogas” se direciona), para estes, substâncias que provocam alterações no organismo podem ser a única saída para amortizar a realidade voraz.

As drogas se constituíram como um “problema”, como conhecimento e como prática, enquanto dispositivo a serem reprimidas, faladas, investigadas o tempo todo. “As drogas escapam de perspectivas que busquem enquadrá-las sob um único ponto, de uma única mirada, mesmo que seja a perspectiva do Estado que por meio de normas e leis, formaliza esses controles” (FIORE, 2013, p. 2).

Dessa forma, na contemporaneidade, a abordagem do Estado imprime a chamada “guerra às drogas”<sup>60</sup> contra o consumo, a produção e o tráfico e coloca seres humanos na linha de frente de uma luta travada à bala e sangue. Portanto, revela uma disputa de caráter econômico e de ajustamento dos indivíduos a padrões socialmente aceitáveis, deixando de lado o tão repetido discurso da saúde e da preservação da vida, muitas vezes usado para justificar tais práticas.

Essa abordagem se dissemina na sociedade, tendo a mídia como grande aliada, mas revela-se como reducionista, acrítica, a-histórica, desconsidera a complexidade da questão, individualiza, subjetiva e culpabiliza o indivíduo por “escolher” viver em tais condições. Coloca a dependência ou as situações de uso abusivo e de adoecimento como questões somente relacionadas ao caráter, à dignidade. Dessa forma, as ações de repressão, proibição ou prevenção realizadas a partir desse direcionamento não se mostram efetivas (visivelmente porque os índices de uso de drogas se intensificam, mesmo com o aumento dessas ações), revelando a ineficácia da “guerra às drogas” e a necessidade de formulação de novas abordagens que superem essa tendência.

Cabe destacar que nos últimos anos, em unidades de saúde mental no âmbito do SUS ou em instituições privadas e filantrópicas, tem-se inaugurado ações voltadas à prevenção e ao tratamento orientados pela perspectiva psicossocial, direcionados a quem apresenta demandas em decorrência do consumo de drogas.

60 Nos mais de cem anos de normalização sobre as chamadas drogas, verifica-se que entre o conjunto de discursos está o da proteção e segurança, alega-se que tais substâncias são nocivas à vida. Assim, para preservar a vida, para evitar a possibilidade de destruição por essas substâncias nocivas, daqueles que as consomem, inicia-se uma guerra contra os vendedores e consumidores (CARVALHO, 2015, p. 2).

Há, também, ações de prevenção associadas ao discurso da saúde, disseminadas em escolas, na mídia, nos locais de trabalho, nas instituições da política de assistência por meio de ações coletivas, como caminhadas, cartazes, faixas, outdoors, entre outros.

Entretanto, muitas das ações de prevenção e enfrentamento ao consumo de drogas não ultrapassam o discurso já problematizado nos parágrafos anteriores e também refletem a tentativa de proibir o uso de drogas e eliminá-las da sociedade, mas não buscam formas para que os indivíduos possam conviver e se relacionar com as drogas de maneira diferente. Isso acontece porque as ações estão focadas nos sujeitos, na sua individualidade (orgânica e psíquica), sem considerar a construção social e histórica dos padrões de uso e da realidade vivenciada por esses sujeitos.

### O debate sobre drogas nas escolas: estudo a partir das publicações da área de educação

Entende-se a escola como um dos espaços onde pode ser realizado o debate sobre drogas, entretanto, não se trata de total responsabilização das escolas por essa abordagem. Há que se considerar também que uma educação sobre drogas não se reduz a ações de prevenção ou conscientização, tampouco repressão e proibição.

Os artigos encontrados que discutem o tema das drogas no contexto da educação também defendem a escola como espaço para essa abordagem. Soares e Jacobi (2000, p. 2014) defendem a escola como locus privilegiado para programas de prevenção dirigidos aos adolescentes. Para Sá, Cedran e Piai (2012, p. 615), a escola tem a necessidade de trabalhar o tema drogas a fim de dar ao estudante a possibilidade de construção de suas próprias opiniões sobre o assunto. Entretanto, há compreensões diferenciadas quanto à abordagem dessa temática nas escolas, conforme veremos adiante.

Bertoni e Adorni (2010) trazem um estudo sobre drogas a partir das configurações da sociedade contemporânea, marcadas pelos apelos midiáticos e de consumo. Segundo as autoras, os tempos atuais são orientados por três princípios ideológicos: individualismo, relativismo e instrumentalismo. Isso coloca a satisfação do indivíduo acima do bem-estar coletivo e não há uma hierarquia de valores que permita ao sujeito pautar sua conduta. A obra também traz uma reflexão sobre os direitos humanos, destacando a educação e a escolarização como um desses direitos, de forma que a escola pode ser um dos locais para se falar de prevenção e com isso garantir o direito à vida e à saúde.

O estudo está voltado para a questão do consumismo, do individualismo e da busca pelo prazer e coloca o uso de drogas como um objeto de consumo para satisfazer o vazio interior, que é consequência de uma sociedade esvaziada de valores. No entanto, se o uso de drogas, na perspectiva das autoras, é resultado da atual configuração da sociedade, como pensar apenas em práticas preventivas cujas ações estejam focadas no sujeito (preservação da vida e da saúde) e de que forma isso pode ser efetivo se permanecem inalteradas as configurações da sociedade?

A discussão de Gallo e Williams (2008) é orientada pela formação que os autores possuem em psicologia e estuda o comportamento dos adolescentes que cometem atos infracionais. Entre as questões abordadas, eles trazem o uso de drogas como uma conduta apresentada pelos jovens em cumprimento de medida socioeducativa e fazem uma interface com a política de educação. O estudo objetivou identificar os fatores de risco que poderiam levar um adolescente a cometer ato infracional ou os fatores de proteção que podem atuar para diminuir a probabilidade ou a gravidade da infração, de forma que a escola pode ser um fator de proteção em relação ao uso de drogas.

Os autores não falam em práticas preventivas, por sua vez, denunciam práticas escolares excludentes e a falta de apoio das escolas para permanência dos estudantes. O texto defende a educação especial como alternativa para inclusão de jovens em situação de conflito com a lei, de forma que passa a considerar esses comportamentos “desviantes” como transtornos ou adoecimento. Nesse cenário, essa ideia de educação “especial” poderia fortalecer a exclusão, o estigma e o preconceito no lugar de buscar meios para compreender os sujeitos em sua diversidade.

Sá, Cedran e Piai (2012) discutem um modelo de educação pautado na interdisciplinaridade, em que haja articulação entre as disciplinas para pensar um ensino escolar em sintonia com a realidade social e econômica, superando a fragmentação do conhecimento. A escola precisa trabalhar o tema drogas a fim de possibilitar ao estudante construir as próprias opiniões sobre o assunto de forma crítica e fundamentada. As autoras desenvolveram uma atividade na qual os estudantes direcionaram sua atenção para conhecer os efeitos das drogas no organismo, o perigo de usar as substâncias e as possíveis consequências para a saúde. No entanto, o trabalho interdisciplinar sugerido pelas autoras ficou restrito ao conhecimento químico (produção e composição), biológico (efeitos das drogas para o organismo), linguagem (ao pesquisarem os conteúdos jornalísticos) e matemático (porque consideram as estatísticas de estudos desenvolvidos sobre o tema) de forma que não ultrapassa o discurso tão repetido, criminalizador, culpabilizador e que tão somente discute danos causados pelo consumo de drogas.

Concordamos com a interdisciplinaridade no contexto da educação escolar, mas ela não ganha concretude em ações pontuais, além disso, o tema drogas precisa ser discutido para além do seu uso, da produção e do efeito provocado no sujeito; esse direcionamento só alimenta o medo, a discriminação e cada vez mais coloca o sujeito consumidor na linha de frente da guerra às drogas, mas não alcança essa temática em sua totalidade e complexidade.

Monteiro, Vargas, Rebello (2003) e Adade e Monteiro (2014) fazem um estudo sobre o Jogo da Onda<sup>61</sup> como uma tecnologia educacional a ser utilizada para informar e estimular reflexões acerca do uso de drogas.

Monteiro, Vargas e Rebello (2003) afirmam que um dos temas abordados pelo jogo é o uso de drogas ilícitas, a legislação e as políticas preventivas. “[...] Tais temáticas são tratadas por meio da divulgação de conceitos e mensagens, bem como de perguntas e respostas referidas a situações do cotidiano que estão vinculadas, direta ou indiretamente, ao consumo de drogas” (MONTEIRO; VARGAS; REBELLO, 2003, p. 661). Apresenta-se o Jogo da Onda como capaz de informar e estimular reflexões acerca do uso de drogas e também provocar o diálogo em estudantes e educadores e favorecer a aquisição do conhecimento.

O estudo das autoras se situa no âmbito da prevenção por meio do conhecimento, ao passo que tendo o devido conhecimento sobre as substâncias e as consequências de uso, pode-se evitar que os estudantes tenham experiências com o uso de psicoativos. O trabalho defende práticas educativas que aliem educação e saúde no enfrentamento ao uso de drogas, mas não ultrapassa a dimensão individual da informação e da decisão e pode resultar em interpretações reducionistas que responsabilizem os sujeitos.

Adade e Monteiro (2014) discutem sobre o Jogo da Onda alinhado à perspectiva de redução de danos, mas identificam que o jogo não aborda a demanda dos jovens. Segundo as autoras, o jogo contribui para a divulgação de informações referentes à legislação que trata sobre drogas, mas sugerem a inserção de cartas sobre as novas formas de sociabilidade contemporânea com as redes digitais e o consumo e as implicações disso para o uso de drogas como uma possibilidade de maior aproximação à realidade dos sujeitos.

Moreira, Vovio e Micheli (2015) realizaram uma pesquisa com 25 professores do ensino fundamental e identificam que os saberes dos professores estão relacionados ao conhecimento sobre os efeitos e as consequências orgânicas do uso de drogas e reproduzem conceitos de ordem moral relacionada ao uso de drogas que associam o indivíduo ao crime e à violência. Os professores indicam ainda a culpabilização das famílias sobre o uso de drogas. Mas alguns educadores também indicam que há possibilidade de a escola trabalhar com apoio da comunidade e das famílias para desenvolver ações que ampliem os horizontes dos estudantes, despertem interesse para outras coisas e diminuam o interesse no uso de drogas. Em contrapartida os professores demonstram sentimento de medo e insegurança ao desenvolver ações preventivas.

Além de identificar a dificuldade encontrada pelos professores, Soares e Jacobi (2000) identificam o despreparo das escolas em lidar com o tema drogas em que as ações governamentais acabam por reproduzir o discurso dominante da “guerra às drogas”. Para

61 O Jogo da Onda contém: 1 tabuleiro; 1 dado; 4 pinos; 1 encarte com dicas de atividades e sugestões bibliográficas; 4 baralhos. O baralho laranja descreve o conceito e os efeitos de drogas lícitas e ilícitas; o baralho vermelho contém perguntas e respostas sobre aspectos jurídicos, conceito e classificação das drogas e as consequências do uso abusivo; nos baralhos verde e azul são apresentadas situações do cotidiano associadas ao consumo de drogas, como relacionamento familiar, políticas educativas, conflitos pessoais, pressão social do grupo, entre outros; o baralho verde difere do baralho azul por conter mensagens sobre o tema abordado na carta. Recomendado para maiores de 12 anos, o jogo foi projetado para ser jogado em dupla em contextos do ensino formal e informal, podendo ser adaptado para diferentes realidades (MONTEIRO; VARGAS; REBELLO, 2003).

os autores, as abordagens sobre drogas nas escolas, além de emitir um ideal repressivo, trazem como fórmula única a abstinência de qualquer uso de drogas entre os jovens. Essas são ações inspiradas no modelo estadunidense de combate às drogas que desconsideram particularidades sociais e históricas.

A partir da pesquisa realizada e das concepções apresentadas pelos/as autores/as, foi possível identificar algumas tendências.

- A compreensão histórica sobre o uso de drogas, ou uma análise que transcenda a dimensão do consumo e do indivíduo são ainda incipientes. Há, no máximo, a compreensão sobre o consumo de substâncias psicoativas no contexto familiar.
- Outro apontamento é o foco na substância e no sujeito, essa visão reduz os indivíduos a uma condição de “usuários de drogas” e centra-se nos efeitos, causas ou consequência do uso, como se as outras dimensões da vida fossem limitadas ao uso da substância.
- Essa tendência de centralização no sujeito e na substância permeia as ações que buscam a prevenção ao uso de drogas por meio da difusão do conhecimento cujas abordagens objetivam fornecer ao sujeito o conhecimento sobre a legislação, os efeitos, causas, consequências do uso e podem se estender à compreensão da história e de estatísticas que falam dos contextos de uso. Mas os estudos em evidência indicam que a centralidade está em conscientizar o não uso de drogas por meio do medo das possíveis consequências a serem vivenciadas pelo uso abusivo. O objetivo de fornecer possibilidades para os jovens fazerem suas próprias escolhas, submerge diante do repúdio e do medo que permeiam essa temática.
- Outra tendência presente nas publicações é o despreparo das escolas e dos educadores, o que conduz abordagens equivocadas e coloca aos professores o medo, o receio e o despreparo quando abordam essa temática. Mediante isso, não são raras as vezes em que as ações de prevenção às drogas nas escolas são realizadas por policiais militares – com o Proerd, por exemplo – ou por pessoas que tiverem experiências desastrosas com o uso de drogas – utiliza-se a desgraça alheia como meio de conscientização – ambas as ações propagam o medo, a repressão, e a total responsabilização dos indivíduos. São abordagens sobre o uso de drogas que se mostram equivocadas e distantes de ações efetivas. Conforme afirma Ascerald (2013),

A alardeada necessidade de prevenção às drogas, no sentido de evitar que o próprio uso aconteça é um obstáculo epistemológico por excelência, porque ela produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias, como abstinência, dependência inexorável, internação como ideal tratamento, assim como as condições de sua credibilidade. Parte-se de um critério de verdade que abre caminho para soluções violentas e imediatistas e que não incluem a construção de um projeto futuro (ASCE-RALD, 2013, p. 96)

A autora ressalta que a proposta de educação para autonomia em relação ao uso de drogas busca a construção coletiva do saber crítico e dialógico que negue as meias

verdades e os mitos. É, portanto, “uma pedagogia dialógica, provocante, desafiadora. Fazendo a crítica do real, buscando identidade com a prática, num estudo rigoroso, comprometido com a transformação da realidade” (ASCE-RALD, 2013, p. 104). Para compreender melhor a educação para autonomia na abordagem sobre o uso de drogas nas escolas, apresentamos o Quadro 1.

**QUADRO 1** – Uso de drogas nas escolas: comparação entre a abordagem atual e a educação para autonomia

Modelo atual da educação escolar	Educação para autonomia
Reproduz conceitos prontos;	Discute conceitos;
Fomenta programas como o Proerd, que transforma policiais em educadores;	Também discute programas e não coaduna com a difusão da repressão e do medo nas escolas;
Propaga o proibicionismo e as ações de repressão;	A legislação proibicionista é colocada em questão;
Está focada nas substâncias e consequências de uso;	Recorre a estudos sobre usos e costumes relacionados às drogas;
Acumula informação sem reflexão;	Valoriza o pensar;
Coloca o educador como transmissor do conhecimento que já está definido nos materiais didáticos;	Redefine o lugar do educador superando a visão tradicional de apenas transmitir conhecimento, para que sua ação resulte da reflexão;
O educando como receptor que internaliza os saberes transmitidos;	Redefine também o lugar do educando e restaura a possibilidade de pensar e construir uma fala original;
A experiência ou o desejo do uso é negada, criminalizada, danosa;	Constrói uma subjetividade que seja capaz de deliberação e de vontade;
Induz o sujeito a incorporar um discurso já pronto.	Formula um discurso alternativo ao proibicionismo.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora a partir da análise de Ascerald (2013)

Orientados por essa compreensão de uma educação para autonomia, Adade e Monteiro (2014) e Moreira, Vovio e Micheli (2015) fundamentam suas discussões em Paulo Freire. Os autores defendem uma abordagem libertadora de educação.

[...] Tal abordagem caracteriza-se pela relação mais horizontal entre educador e educando, sendo ambos considerados sujeitos da prática educativa, que se desenvolve em um processo dialógico de construção de saberes, pautada por relações democráticas e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com cidadãos aptos a tomarem suas próprias decisões (FREIRE, 2005 apud MOREIRA, VOVIO, MICHELI, 2015, p. 122).

Dessa forma, o aumento na capacidade de criticidade e autonomia também atua na direção de prevenção. Partindo dessa compreensão, defendem-se os programas de re-



dução de danos<sup>62</sup> centrados no conjunto de saberes e práticas fundamentados na realidade histórica, social e cultural acerca do uso de drogas, realidade em que as drogas ganham significados e funções de acordo com o momento social e histórico de cada sociedade. A redução de danos é um processo de conscientização e emancipação enquanto sujeito e enquanto cidadão (ADADE; MONTEIRO, 2014, p. 217)

Moreira, Vovio e Micheli (2015, p. 121-122) criticam as ações pontuais que muitas vezes são realizadas por médicos ou policiais, com concepções de que as drogas precisam ser extirpadas e que, muitas vezes, fazem uso da repressão. Alinham-se à perspectiva de redução de danos que visa a diminuir os riscos do uso de drogas e estabelece um contraponto aos modelos proibicionistas.

Soares e Jacobi (2000, p. 222) também defendem a redução de danos como alternativa para uma educação preventiva que dê aos sujeitos capacidade de conhecer, analisar criticamente as contradições sociais e se apoderarem de elementos necessários para fazer suas escolhas “em vez de voltarem-se contra si mesmos como alvo da sua própria desintegração social”. Dessa forma, as ações não devem ser de lutar contra a drogas, mas de ensinar os jovens a conviver com sua existência sem se prejudicar; com isso a escola seria um agente de socialização para compreender a realidade de seus estudantes sem perder de vista os aspectos e as contradições sociais e econômicas da contemporaneidade.

É importante que as ações de redução de danos superem o atual modelo de educação com o cuidado de não serem confundidas ou não incorrerem em ações que favoreçam ou incentivem o uso de drogas, conforme são frequentemente entendidas pela população. Também, como afirma Ascerald (2013, p. 99), diante do contexto proibicionista dominante, correm o risco de ficarem limitadas, uma vez que prevalece a política antidrogas em detrimento da integração, do respeito e amparo às famílias e aos indivíduos.

Ribeiro (2013) também traz uma compreensão diferenciada no que diz respeito à abordagem sobre drogas nas escolas. Inicialmente, o autor faz uma crítica ao modelo de educação que busca ajustamento e alinhamento dos sujeitos; nesse contexto, o uso de drogas é comumente debatido como um sintoma de desadaptação psicossocial que deve ser prevenida e revertida. O autor ainda chama atenção aos discursos voltados para oferecer conhecimento a fim de que os estudantes tomem suas próprias decisões. Trata-se de um conhecimento focado nos malefícios das drogas, o que já conduz à formação de opinião do aluno.

Dessa maneira, a abordagem sobre drogas nas obras de Moreira, Vovio e Micheli (2015), Soares e Jacobi (2000) e Ribeiro (2013) constrói um debate que coloca em xeque o atual modelo de educação. Esses autores defendem a escola como espaço de abordagem sobre a questão das drogas, mas propõem pensar uma nova escola, novas práticas educativas e a construção de um novo currículo. Coadunam-se com os estudos que ultrapassam o discurso do proibicionismo e da prevenção pautada nos prejuízos causados

62 Redução de danos se refere a políticas, programas e práticas que visam primeiramente a reduzir as consequências adversas para a saúde, sociais e econômicas do uso de drogas lícitas e ilícitas, sem necessariamente reduzir o seu consumo. Redução de danos beneficia pessoas que usam drogas, suas famílias e a comunidade (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE REDUÇÃO DE DANOS, 2010. Disponível em: <[https://www.hri.global/files/2010/06/01/Briefing\\_what\\_is\\_HR\\_Portuguese.pdf](https://www.hri.global/files/2010/06/01/Briefing_what_is_HR_Portuguese.pdf)>).

pelo consumo de psicoativos e almejam uma educação sobre drogas alinhada à educação para autonomia.

A educação sobre drogas carece de compreensão e clareza sobre as particularidades históricas, culturais e sociais do uso de drogas pela humanidade, sob as quais a religião, a família, a escola, a relação com o trabalho, as vivências em comunidade, as experiências dos indivíduos são determinantes para construção da vida em sociedade e são elementos importantes para compreender o não consumo, o consumo e os padrões de uso.

Dessa forma, seria um equívoco uma visão do uso de drogas centrada no consumo, nos indivíduos. Assim como o sujeito é uma construção histórica, a questão das drogas também é histórica e social. Portanto, essa questão, tal como se apresenta na sociedade – vista como ameaça ao sujeito e à ordem, causa da degradação da saúde e da moral, sendo dessa forma objeto de intervenção do Estado – não pode ser compreendida sem se considerar as relações e os valores que emergem, se reproduzem e produzem a vida em sociedade.

A centralidade no consumo e no sujeito é o que alimenta diariamente a “guerra às drogas”, mas, nos moldes já evidenciados aqui, é uma guerra cuja incapacidade de extirpar o consumo ou a produção revela a ineficácia das ações do Estado frente a essa questão e a necessidade de buscar novos caminhos.

Para finalizar, os periódicos da área de educação na plataforma Scielo resultam de pesquisas e estudos que analisam a questão das drogas no contexto escolar e defendem ações de prevenção ao uso e às consequências do uso e criticam as atuais ações de intervenção frente a essa questão. Esses estudos se coadunam com a perspectiva de uma educação que negue enxergar as drogas apenas do ponto de vista moral, da saúde ou da segurança cujas abordagens configuram-se em terreno para disseminação de estigmas, preconceito e violência.

Intervenções orientadas pela redução de danos devem ser consideradas no sentido de valorizar o direito dos indivíduos que não podem, não querem ou não conseguem ficar em abstinência total, mas almejam o consumo que não resulte em consequências danosas, de forma que a proibição, repressão ou eliminação das drogas não seja a única alternativa para enfrentamento. Para essas ações interventivas, é necessária a aproximação à realidade dos sujeitos escolares, sem perder de vista a possibilidade de o sujeito fazer suas escolhas.

## Referências

ASCELRAD, Gilberta. A educação para a autonomia: construindo um discurso democrático sobre drogas. In: ACSELRAD, Gilberta (org.). **Avessos do prazer: drogas, aids e direitos humanos**. 2. Ed. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz. 2005. p. 183-212

ASCELRAD, Gilberta. **Drogas, a educação para autonomia como garantia de direitos.** Revista EMERJ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 63 (Edição Especial), p. 96 - 104, out. - dez. 2013. Disponível em: <[http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj\\_online/edicoes/revista63/revista63\\_96.pdf](http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista63/revista63_96.pdf)>. Acesso em: 23/09/2017.

ASCELRAD, Gilberta. **A construção social do “problema” das drogas.** Incandescencia.org. 2014. Disponível em: <[https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2014/03/a-construc3a7\\_o-social-do-problema-das-drogas.pdf](https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2014/03/a-construc3a7_o-social-do-problema-das-drogas.pdf)>. Acesso em: 23/09/2017.

ADADE, Mariana e MONTEIRO, Simone. **Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos.** Educ. Pesqui. [online]. 2014, vol.40, n.1, pp.215-230. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1140.pdf>>. Acesso 30/08/2017

BERTONI, Luci Mara; ARDONI, Dulcinéia Da Silva. A prevenção às drogas como garantia do direito à vida e à saúde: uma interface com a educação. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 30, n. 81, p. 209-217, mai.-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a06v3081.pdf>>. Acesso em: 03/08/2017

CARVALHO. Jonatas Carlos de. Uma história política da criminalização das drogas no Brasil: a construção de uma política nacional. In: VI Semana de História e III Seminário Nacional de História: Política, cultura e sociedade. **Anais.** Programa de Pós Graduação em História/UERJ. Rio de Janeiro. 2011. p. 1-17.

FIORE, Maurício. **Uso de drogas: substâncias, sujeitos e eventos.** Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Tese de Doutorado. Campinas-SP, 2013. Disponível em: <[http://www.neip.info/downloads/Fiore\\_Drogas\\_Sujeitos\\_2013.pdf](http://www.neip.info/downloads/Fiore_Drogas_Sujeitos_2013.pdf)>. Acesso em: 26/07/2017.

FIORE, Maurício. **Uso de “drogas”: controvérsias médicas e debate público.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e terra. Rio de Janeiro, 1967.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti De Albuquerque. Escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 41-59, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a03v38n133.pdf>>. Acesso em 07/08/2016.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza.** Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Módulo III. Ministério da Educação. 2016.

MARTINS, Vera Lúcia. **Mal(ditas) drogas: um exame dos fundamentos socioeconômicos e ídeo-políticos da (re)produção das drogas na sociedade capitalista.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo. 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17532/1/Vera%20Lucia%20Martins.pdf>>. Acesso em: 13/07/2017.

MONTEIRO, Simone Souza; VARGAS, Eliane Portes e REBELLO, Sandra Monteiro. **Educação, prevenção e drogas: resultados e desdobramentos da avaliação de um jogo educativo.**

**Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 659-678, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a18v2483.pdf>>. Acesso em: 21/08/2017.

MOREIRA, André; VOVIO, Claudia Lemos e MICHELI, Denise De. **Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador.** Educ. Pesqui.[online]. 2015, vol.41, n.1, pp.119-135. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0119.pdf>>Acesso 30/08/2017.

RIBEIRO, Tiago. **Máquina de educar, máquina de prevenir: o modelo escolar ocidental e a emergência da prevenção às drogas na educação.** Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.441-455. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/07.pdf>>. Acesso em: 22/08/2017.

SA, Marilde Beatriz Zorzi; CEDRAN, Jaime da Costa e PIAI, Débora. **Modelo de integração em sala de aula: drogas como mote da interdisciplinaridade.** Ciência & Educação, v. 18, n. 3, p. 613-621, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n3/08.pdf>>. Acesso em 07/08/201

SOARES, Cássia Baldini e JACOBI, Pedro Roberto. **Adolescentes, drogas e AIDS: avaliação de um programa de prevenção escolar.** Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 213-237, março/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a10.pdf>>. Acesso 07/08/2017.

# A situação socioeconômica como elemento da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro no setor Raizal em Araguaína/TO

**Alana Dias Cardoso da Silva Lopes<sup>63</sup>**  
**Airton Sieben<sup>64</sup>**

Observa-se que no Brasil as políticas públicas educacionais conseguiram promover certa melhoria no sistema de ensino e proporcionar a muitos alunos de classe baixa o ingresso até mesmo ao ensino superior. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE2014), o índice de analfabetismo em pessoas com 15 anos ou mais de idade diminuiu 3,2% em dez anos; em 2004 era de 11,5%, e em 2014 caiu para 8,3%. Observa-se que os dados apontados representam uma diminuição no número de analfabetos, no entanto essas políticas não são suficientes para que de fato o Brasil possa caminhar rumo a grandes mudanças.

63 Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela UFT. E-mail: alanadiasm@gmail.com

64 Doutor e pós-doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, mestre em Geomática pela Universidade Federal de Santa Maria, graduado em Geografia, professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: asieben@uft.edu.br.

A modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das grandes aliadas para a diminuição desses índices, já que a metodologia é diferenciada, haja vista que o programa só permite a participação de alunos acima de 15 anos de idade e que haja uma distorção de idade/série. O currículo da EJA é voltado para um modelo pedagógico próprio que atenda a subjetividade dessa clientela visando a sua autonomia e cidadania asseguradas pela Constituição Federal de 1988 (Art. 205).

A Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro, localizada no setor Raizal, em Araguaína/TO, oferece a modalidade EJA no período noturno desde 1994. A escola é considerada referência no que diz respeito à modalidade EJA e à Educação de Ensino Especial. Localiza-se a cerca de 5 km do centro urbano, fazendo divisa com os setores Araguaína Sul, Tereza Hilário, Morada do Sol, Patrocínio e Coimbra (Figura 1).

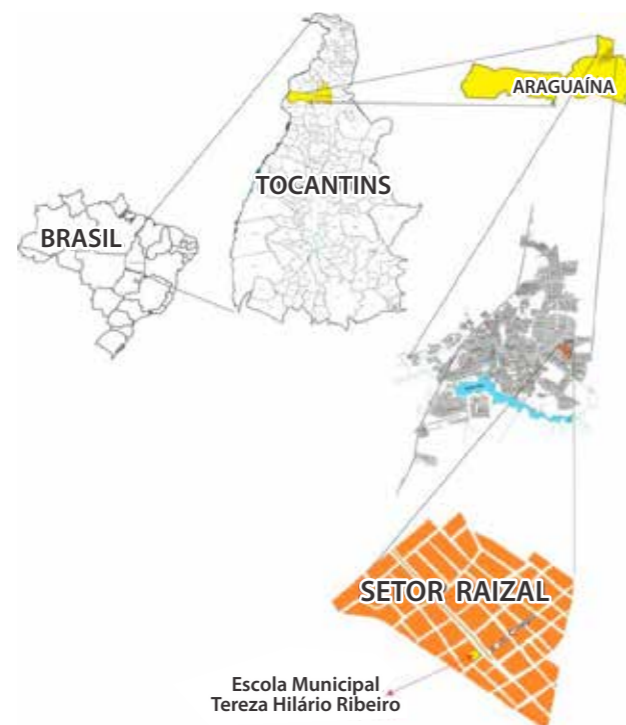
O setor Raizal é visto pela sociedade como distante, perigoso e violento. É cenário constante de homicídios, assaltos, roubos e tráfico de drogas. O setor é antigo, porém pouco estruturado, tem algumas ruas pavimentadas, rede de energia, água e coleta de lixo periódica. A área deixa a desejar no que diz respeito à saúde e ao lazer, pois não há unidade básica de saúde, a população da comunidade desloca-se para os setores circunvizinhos à procura de atendimento médico, bem como para buscar espaços de cultura e lazer.

O objetivo desta pesquisa é entender o porquê do alto índice de evasão escolar dos alunos da EJA da Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro; compreender como a situação socioeconômica pode influenciar no desenvolvimento escolar dos alunos, identificando as principais causas que ocasionam a evasão e o baixo rendimento escolar.

A realidade do grupo estudado é caracterizada principalmente por pessoas que passaram da idade própria para o processo de escolarização e que buscam estudar no período noturno. No entanto muitos desses discentes enfrentam longa jornada de trabalho durante o dia e vêm para a escola exaustos, o que colabora para o baixo rendimento escolar e influencia a evasão.



**Figura 1** - Localização da área de estudo



Fonte: Google Mapas, Outubro/2017 Org.: Alana Dias; Vanilson Lopes, Outubro/2017

Essa realidade gera grande preocupação por parte dos educadores no que diz respeito ao ensino aprendizagem dos alunos, haja vista que a maioria dos alunos que passam o dia trabalhando arduamente não têm a mesma concentração nos estudos se comparados aos que não trabalham ou que têm jornada de trabalho menos árdua.

É notório que a situação financeira e social dos alunos pode dificultar o desenvolvimento escolar e interferir no processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, a metodologia dos educadores deve estar de acordo com a realidade dos alunos assistidos para poder ajudá-los em suas limitações.

Esta pesquisa teve como base autores como Pinzani e Rego (2016), Paulo Freire (1996), Leite (2016), entre outros, bem como pesquisa de campo e questionários a alunos e professores. Foram aplicados dois questionários, um (apêndice 1) para os alunos, com sete questões, sendo cinco objetivas e duas subjetivas. Participaram da pesquisa 20 alunos, todos maiores de 18 anos. O outro questionário (apêndice 2) foi respondido pelo corpo docente, com sete questões, sendo duas objetivas e cinco subjetivas. A instituição conta com cinco professores da modalidade EJA e todos responderam o questionário. Os dados obtidos foram analisados e consolidados em forma de gráfico e texto, contribuindo juntamente com a revisão da literatura para o embasamento teórico da pesquisa, construção e consolidação do artigo científico.

## Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro e modalidade Eja

A Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro foi criada em 1989<sup>65</sup> para atender os alunos do setor Raizal e circunvizinhos. Inicialmente ofertava ensino fundamental primeira fase (1º ao 5º ano) e educação infantil (4 e 5 anos). Em 1994, iniciou a modalidade EJA atendendo o 1º e 2º segmento, que corresponde à 1ª série até a 8ª série/9º ano do ensino fundamental.

Hoje, a escola conta com 51 dependências<sup>66</sup>, sendo sete salas de aula destinadas ao ensino fundamental (1º ao 5º ano e EJA – 2º Segmento) e uma sala de recursos multifuncionais com Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinada a atender alunos público alvo do ensino especial, além do Programa Novo Mais Educação (PNME), que visa a atender aos alunos no contra turno da escolarização, fornecendo oficinas de dança, karatê, atletismo e reforço escolar em língua portuguesa e matemática.

Atualmente, a escola conta com 410 alunos<sup>67</sup> distribuídos nos três turnos; desses, 58 alunos estão matriculados no turno noturno na modalidade EJA.

A EJA está presente no Brasil desde a época da colonização, quando os jesuítas chegaram com o intuito de catequizar os indígenas. De acordo com Strelhow (2010, p. 51), “A Campanha Missionária de Jesus tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira”.

A história da EJA perpassa muitas facetas ao longo da história, mas sempre com o objetivo de alfabetizar adultos. “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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Assim sendo, todos têm o direito de estudar em qualquer fase da vida. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes de Base, no art. 37, vem confirmar que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Portanto, a idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o nível médio.

A EJA é voltada à escolarização de jovens e adultos que passaram da idade própria para a conclusão dos estudos; é considerada modalidade complexa, uma vez que envolve dimensões que vão além da questão educacional, pois o público alvo é de alunos acima de 15 anos e adultos que já tem uma bagagem empírica impregnada em seus conhecimentos.

65 De acordo com a Lei de Criação 939/89, Portaria nº 206/13 de 17 de abril de 2013, Resolução – CME nº 004/05/2010 de 3 de maio de 2010.

66 Dados fornecidos pela instituição de ensino.

67 Dados fornecidos pela instituição de ensino com base na data de 25 de setembro de 2017.

## Os professores, o ensino e a aprendizagem da modalidade EJA

Foram aplicados cinco questionários ao corpo docente, sendo duas perguntas objetivas e cinco subjetivas para que o professor pudesse expressar a realidade de forma clara. Todos os professores que lecionam na EJA participaram da pesquisa; todos são funcionários efetivos, o que diminui os problemas decorrentes de troca de funcionários. Em relação ao tempo de trabalho na EJA, 60% responderam que trabalham com essa modalidade de cinco a dez anos e 40% trabalham há mais de dez anos, o que demonstra que os professores têm bastante experiência com esse público.

Contudo, o ensino nessa modalidade requer muito além de conteúdos didáticos.

O professor que se propõe a trabalhar com adultos deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo também uma visão ampla sobre a sala de aula, sobre a escola em que vai trabalhar. Tem que ampliar suas reflexões sobre o ensinar, pensando sobre sua prática como um todo. Ele precisa resgatar junto aos alunos suas histórias de vida, tendo conhecimento de que há uma espécie de saber desses alunos que é o saber cotidiano, uma espécie de saber das ruas, pouco valorizado no mundo letrado e escolar (STRELHOW, 2010, p. 49).

Nesse contexto, os professores não podem valorizar apenas os ensinamentos científicos para ter um bom resultado em sala, pois os alunos chegam carregados de informações do cotidiano que precisam ser consideradas. São saberes que muitas vezes não são apreciados pela escola, já que não se encontram nos ditos referenciais pedagógicos que estão longe de referenciar de fato a realidade do alunado. Conforme Freire (1996, p.128), "O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele".

Indagados se a metodologia está de acordo com a realidade dos alunos, 60% dos professores responderam que não, pois alguns alunos apresentam dificuldade de aprendizagem e os professores precisam de um tempo maior para propor metodologias diferenciadas a fim de atender a todos os alunos. Os outros 40% responderam que sim, que os professores modificam a grade e os currículos quando necessário e que a metodologia de ensino e aprendizagem no processo didático pedagógico oportuniza ao discente o crescimento intelectual.

Assim sendo, a maioria dos professores acredita que a metodologia aplicada no ensino da EJA precisa caminhar lado a lado com a realidade do alunado, reconhecendo e acolhendo os seus saberes externos para que o processo educativo tenha êxito.

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 Folias 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 bastantes educados. É o saber esparramado ao

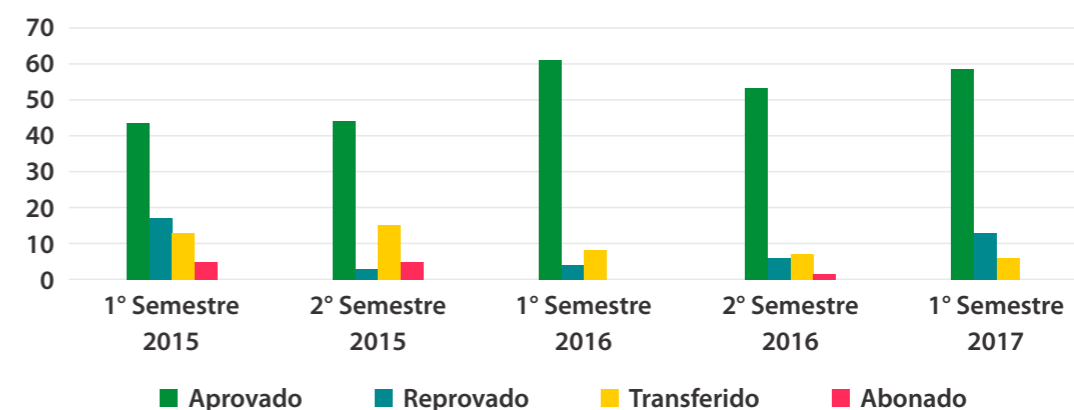
qual Ciço faz referência, reforçando que nele não há um estudo, mas sim um saber (LEITE, 2016, p. 7).

Cabe a cada instituição de ensino, gestores e servidores rever seu plano de ensino e adequá-lo da melhor forma possível à realidade da sua comunidade. Assim, o professor ensina o conhecimento científico baseado nos livros e os alunos o conhecimento empírico, vivenciado diariamente, formando um diálogo de experiências proveitosas em que todos saem ganhando.

Quando indagados sobre os pontos positivos em se trabalhar com a EJA, os docentes apontaram a força de vontade em aprender por parte de adultos e idosos, bem como o sonho em terminar os estudos para conseguir um trabalho melhor. Os pontos negativos são: o descaso e o desinteresse dos mais jovens, a infrequência de alunos, devido muitas vezes ao trabalho, o que atrapalha a aprendizagem e gera evasão escolar, assim como a periculosidade em se trabalhar no período noturno em um setor com altos índices de violência.

No que diz respeito ao desempenho escolar dos alunos, a escola tem apresentado alto índice de abandono, transferência e reprovações (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Desempenho escolar entre o período de 2015 e 1º semestre de 2017.



Fonte: Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro, Setembro/2017 Org. Alana Dias, Outubro/2017

Diante da análise dos dados, observa-se que, no 1º semestre de 2015, o índice de reprovação, transferência e abandono eram elevados em relação ao quantitativo de alunos. No 2º semestre do mesmo ano, houve uma diminuição significativa dos alunos reprovados, entretanto, aumentou a quantidade de alunos transferidos e permaneceu o quantitativo de alunos evadidos.

No 1º semestre do ano de 2016, o índice de alunos reprovados aumentou pouco se comparado à mesma época do ano anterior, contudo o quantitativo de transferidos diminuiu quase a metade e não houve abandono; já no 2º semestre, o número de reprovados, transferidos e evadidos teve uma elevação se comparado ao mesmo semestre do ano anterior.

No 1º semestre de 2017, o quantitativo de alunos reprovados deu um salto se comparado ao mesmo semestre do ano anterior; assim como os alunos transferidos e não houve resultados de abandono.

Vale lembrar que o índice de aprovação prevalece, entretanto os demais resultados estão elevados, principalmente o quantitativo de alunos transferidos, que, segundo informações da instituição, apenas pede a transferência, porém não se matricula em nenhuma outra instituição de ensino, bem como os alunos evadidos, cujo quantitativo é pequeno, entretanto a realidade está subentendida nos resultados de reprovados e transferidos; e essa realidade acaba gerando preocupação por parte de toda a equipe escolar.

O corpo docente decidiu que uma vez por mês faria o planejamento coletivo. Os alunos são liberados e toda a equipe se reúne a fim de planejar estratégias para contornar essa realidade, elaborando projetos, oficinas, jogos, gincanas como forma de promover a permanência dos alunos na escola.

Diante dessa realidade, será que o atual sistema de ensino de fato colabora para o ensino aprendizagem dos alunos da EJA?

O sistema de ensino da EJA deveria ser analisado e revisado pelos referenciais curriculares, fazer audiências públicas com os discentes para levantar as demandas para realizar as intervenções pedagógicas, promovendo um ensino mais democrático. Em contrapartida, na rede municipal, existe investimento em lanche como uma forma de atrair mais alunos (DP 1 – depoimento pessoal, 25/09/2017).

Desse modo, fica claro que o atual sistema de ensino precisa ser revisto, que os currículos precisam ser analisados, que a realidade socioeconômica do aluno precisa ser considerada.

Nessa perspectiva, buscamos analisar se de fato a questão financeira atrapalha a aprendizagem dos alunos. 60% dos professores responderam que sim, considerando que muitos alunos deixam de frequentar as aulas devido ao trabalho, à falta de condução pessoal e de transporte público noturno, haja vista que as linhas oferecem horário limite e determinado para transitar, bem como a periculosidade no setor em que a escola está localizada, pois frequentemente o setor é alvo da violência urbana; é visível a venda e consumo de drogas nas circunvizinhanças da escola, o que gera grande preocupação por parte da equipe escolar, alunos, pais e comunidade em geral.

De acordo com o depoimento pessoal de aluno (DP 2– depoimento pessoal, 25/09/2017), é comum os alunos precisarem se ausentar para tratar de interesses pessoais e familiares relacionados à sobrevivência econômica. Nesse sentido, a partir de 2014 foi incorporada ao currículo da EJA a disciplina Iniciação à Qualificação Profissional (IQP). De acordo com o referencial pedagógico da EJA (2014, p. 7), é uma “disciplina que abrange área de gestão e tecnologia, contribuindo para a formação pessoal e profissional de cada cidadão”. Essa disciplina é de grande valia para os alunos, pois agrega informações necessárias para o norteamto profissional; ainda é insuficiente para uma qualificação profissional de fato, mas já é um ponto de partida para o ingresso no mercado de trabalho.

## Situação socioeconômica dos alunos da Eja

Foram entrevistados 20 alunos que responderam a um questionário de sete perguntas, sendo duas subjetivas e cinco objetivas. Os alunos do gênero masculino representam a maioria do universo desta pesquisa, 70% masculino e 30% feminino. Dos 58 alunos, 42 são homens e 16 são mulheres. São 40 alunos acima de 18 anos, e 18 alunos da faixa etária de 15 a 17 anos. Os dados revelam que, quanto maior a idade, mais os alunos se afastam da escola por motivos diversos.

Os discentes entrevistados são em sua maioria casados, 70%; os solteiros correspondem a 25%; e divorciados 5%. Assim, observa-se que a maioria tem de sustentar a família conciliando com os estudos noturnos, fator que muito dificulta a permanência na escola.

Em relação aos alunos maiores de idade, quando indagados o porquê de não ter estudado na idade própria, a maioria respondeu que era devido ao trabalho, haja vista que a pobreza sempre fez parte de suas vidas e que o trabalho era sinônimo de sobrevivência; assim sendo, hoje estão tentando recuperar o tempo perdido e a EJA é uma oportunidade para concluírem os estudos e conseguirem um trabalho melhor remunerado.

Em relação aos alunos menores de idade (15 a 17 anos), não foram aplicados questionários específicos para eles; contudo, nas entrelinhas da pesquisa, percebemos que não estudaram na idade própria devido à falta de compromisso com os estudos e terem começado a trabalhar para ajudar na subsistência familiar.

Quando indagados a respeito dos motivos que os fizeram voltar a estudar, a maioria dos alunos, cerca de 40%, sonha em conseguir um emprego, 20% um emprego melhor, 30% para ajudar os filhos na escola e apenas 10% para conseguir mais conhecimentos. De acordo com Pinzani e Rego (2016, p. 7),

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.

Sendo assim, a maioria dos alunos almeja o mercado de trabalho e vê nos estudos da EJA uma grande oportunidade. Em relação à desmotivação nos estudos, 65% responderam que o cansaço é o principal motivo, pois passam o dia inteiro trabalhando e chegam à escola cansados física e mentalmente, o que torna difícil a concentração nos estudos. Os outros 30% alegam questões familiares, e 5% apontam como fator desmotivador a distância entre a residência e a escola.

Chego cansado na sala de aula, nem consigo aprender direito, e os colegas mais novos ficam sempre bagunçando, não respeitam os professores; eles não querem saber de estudar não, só vêm para a escola bagunçar e atrapalhar, tem hora que até penso em desistir, pois tá muito difícil, sem falar na violência e no perigo quando saímos da escola (DP 3 – Depoimento pessoal, 26/09/2017).



Em relação ao vínculo empregatício, 20% dos entrevistados têm emprego registrado (situação formal); 50% tem emprego informal, representando a maioria. Os alunos desempregados representam 30%. Esse dado indica que a falta de qualificação profissional é condicionante para essa situação. “Na atualidade, diante das exigências do mercado de trabalho é necessário que as pessoas concluam seus estudos, se qualifiquem profissionalmente conforme o seu desempenho e suas capacidades para que possam conseguir um emprego e uma boa remuneração” (SILVA; ARRUDA, 2012 p. 113).

Finalizando, a visão moralista impregnada na sociedade afirma que ser pobre é uma opção e não uma consequência do sistema. Há de fato educação para todos, porém nem todos têm acesso a ela pelo fato de terem que trabalhar para a subsistência familiar; assim não se qualificam para o mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente e seletivo.

As políticas públicas na área educacional devem garantir oportunidades para o cidadão, uma vez que a história do povo brasileiro é marcada por exclusão e dificuldades. Garantir educação de qualidade e condição para a permanência do aluno na escola é indispensável para formar um povo desenvolvido e superar as mazelas sociais que tanto afligem esta nação.

A EJA é grande aliada para os cidadãos que procuram estudar no período noturno e a partir do ensino ter oportunidades profissionais. Contudo a metodologia de ensino da EJA deve estar de acordo com a realidade dos alunos, haja vista que grande parte do aluno carrega uma bagagem empírica de conhecimentos oriunda de experiências vividas pela necessidade da subsistência.

## Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília. 2013.
- ESCOLA MUNICIPAL TEREZA HILÁRIO RIBEIRO. **Projeto Político Pedagógico**. Araguaína, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=pnad&searchphrase=all>. Acessado em: 03 de setembro de 2017.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistência da Pobreza**. Módulo III – Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2016.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. **Pobreza e Cidadania**. Módulo I – Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Referencial Pedagógico EJA – Educação de Jovens e Adultos**. Araguaína.2014.

SILVA, Greice Palhão; ARRUDA, Roberto Alves. **Evasão Escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Rev. Eventos Pedagógicos. V. 3, nº 3, p. 113-120, Ago. – Dez. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/977/661>. Acesso em 30 de agosto de 2017.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Rev. Histedbr. Campinas, nº38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf). Acesso em 30 de agosto de 2017.

# Programa Novo Mais Educação (PNME): contribuições no que tange ao ensino, à aprendizagem e à qualidade de vida do(a)s aluno(a)s

**Cássio Fonseca Alves<sup>68</sup>**  
**Rita de Cássia Domingues Lopes<sup>69</sup>**

Este artigo discorre sobre a importância do Programa Novo Mais Educação (PNME) no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, foi investigado o histórico dos alunos do 5º ano A e B da Escola Municipal Zeca Barros<sup>70</sup>, em Araguaína /TO. Os dados foram obtidos através de entrevistas e tornaram possível obter algumas respostas em relação à real contribuição desse programa quanto ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e complementares ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Uma das justificativas desta investigação foi determinada pela atual situação de desvalorização do sistema de ensino de tempo integral, pois são muitas as barreiras encontradas no que diz respeito ao uso dessa modalidade de ensino em escolas públicas. O objetivo foi analisar a importância do programa PNME diante do processo de ensino e de aprendizagem e sua contribuição na melhoria da qualidade de vida do alunado, o que levou à seguinte reflexão: é possível que o(a)s aluno(a)s por meio de programas sociais

68 Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT/Araguaína), especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social (UFT), graduado em Análises e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), técnico em Análises Clínicas pelo Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus de Araguaína.

69 Doutora e mestre em Antropologia, professora no curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis. É líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Educação e Política (GP CEP). Email: ritadomingues@uft.edu.br

70 A Escola Municipal Zeca Barros foi escolhida como foco de estudo por ser o local onde o autor trabalha como professor assistente.

sejam capazes de melhorar seu desenvolvimento cognitivo? O ensino e a aprendizagem do PNME contribuem para melhorar a qualidade de vida dos alunos?

Segundo o Ministério da Educação (MEC 2016), as escolas participantes da Prova Brasil de 2008 a 2011 apresentaram redução no desempenho em matemática e nenhuma melhoria em língua portuguesa nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Por isso o PNME foca na melhoria da aprendizagem nessas disciplinas e prioriza instituições com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A Escola Municipal Zeca Barros obteve nota 5,2 no IDEB em 2015. Por ser considerada uma nota baixa segundo os padrões de avaliação de participação do programa social, a escola pôde se inscrever e receber os recursos do governo federal. As atividades foram desenvolvidas a partir de experiências e vivências educacionais, ou seja, a prática pedagógica por meio de recursos lúdicos e prazerosos que incentivam nos(as) alunos(as) o desejo pelo aprender. A vivência relatada faz referência ao cotidiano do(a) aluno(a) observando e participando da rotina diária do PNME por cerca de quatro meses no segundo semestre de 2017. Foram acompanhadas atividades com 41 alunos nas turmas do 5º ano.

Posteriormente à observação foram feitas análise, reflexão e interpretação das vivências com os alunos no decorrer do PNME. Foram feitas entrevistas<sup>71</sup> com professoras e com os(as) alunos(as) a partir das quais obtivemos respostas quanto aos avanços relativos à introdução do programa social na escola. Nesse contexto, investigaram-se a criação e a importância desse programa social enfatizando quais os métodos utilizados para auxiliar o ensino e a aprendizagem e as contribuições apontadas por coordenadores e professores do núcleo gestor e aluno(a)s, destacando a importância dos programas sociais no combate às violações dos direitos humanos.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS 1995), qualidade de vida é “a percepção do indivíduo de sua inserção na vida no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. A educação promove cidadania; todo processo democrático pressupõe participação e inclusão social, que somente serão exercidas em plenitude se acompanhadas de consciência crítica coletiva. Dessa forma, a educação passa a representar um valiosíssimo instrumento de luta contra as mazelas sociais.

Sobre a educação integral, Guará (2006, p. 16) propõe que,

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social.

71 Foram realizadas entrevistas com dois professores e cinco alunos e aplicado questionário para dois professores e cinco alunos em agosto e setembro de 2017.

Os programas sociais de cunho educacional vêm contribuindo para concretizar um sistema educacional capaz de incluir, entender e respeitar a diversidade e lidar diretamente com as dificuldades que as vivências da pobreza provocam e sua influência na aprendizagem.

Segundo Teixeira (1997, p. 86), “a escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização”.

O Estado Democrático de Direito garantido pela Constituição de 1988 pontua o uso da educação como instrumento prioritário para a construção de um processo de formação de cidadãos, que precisa ser pautado por consciência crítica e valorização da dignidade humana. Acredita-se que esse seja o pilar de sustentação da sociedade, principalmente, no ambiente escolar.

Para Gonçalves; Petris (2006, p. 4),

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com perspectiva de que horário expandido represente uma ampliação de novas oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Trata-se, dessa forma, de promover a dignificação dos espaços escolares por meio da formação de aluno(a)s pensantes, que sejam crítico(a)s e reflexivo(a)s, para que seus direitos fundamentais não sejam apenas uma suposta pretensão e não exista uma cidadania excludente, visando de fato à participação e valorização do alunado rumo à educação de qualidade. Conforme Callai (2001, p. 134), “o mundo tem mudado rapidamente e com ele devem mudar também a escola e o ensino que nela se faz”. A interação aluno(a) e professor(a) são fundamentais na construção do saber e melhoria das didáticas escolares, pois com a evolução de ambas as partes os desafios vão sendo minimizados.

Segundo Paulo Freire (1999, p. 27),

[...] O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação”.

A pobreza e a desigualdade social que afetam nosso país têm sua origem em um processo histórico-cultural com adoção de métodos e meios no período da colonização e que ainda persistem em nosso meio e geram vários tipos de discriminação.

Como educadores temos o papel fundamental de exercer a democracia nos espaços escolares; somos os principais responsáveis por aguçar no(a) aluno(a) a consciência crítica e reflexiva, mostrando para ele(a)s que a realidade é fruto de um processo histórico. Deve-se propor nas escolas uma metodologia que atenda às reais necessidades da criança em situação de pobreza e ajudá-las a ter garantidos seus direitos básicos.

Segundo Teixeira (1997, p. 67), “A importância da educação, nos dias de hoje, não é apenas uma consequência da complexidade da vida moderna, porém, talvez ainda mais, da inclusão no seu campo de todas as questões da vida humana, que anteriormente possuíam técnicas ou setores diversos de ação”.

Os direitos expostos no art. 6º da Constituição dizem respeito à garantia de melhor qualidade de vida aos menos favorecidos, redução das desigualdades sociais: saúde, educação, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados e moradia.

Gonçalves e Vilarta (2004, p.127) “abordam qualidade de vida pela maneira como as pessoas vivem, sentem e compreendem seu cotidiano, envolvendo, portanto, saúde, educação, transporte, moradia, trabalho e participação nas decisões que lhes dizem respeito”. Nessa abordagem, os autores se referem à qualidade de vida como um conjunto de serviços que propicie a cidadania necessária para uma vida digna e plena, ou seja, a qualidade de vida está relacionada às expectativas do homem em relação ao conforto e ao bem-estar.

### Relação entre escola e Programa Novo Mais Educação<sup>72</sup>

Na Escola Municipal Zeca Barroso, o PNME – instituído pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e Resolução FNDE nº 5/2016, que é uma estratégia do Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (Semed) – foi implantado em 24 de abril de 2017, com a apresentação dos mediadores, facilitadores e articulador/coordenador juntamente com as modalidades esportivas tae-kwon-do, futsal e dança. O objetivo do programa é melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar.

A Escola Municipal Zeca Barros, fundada em 1990, é considerada das mais antigas de Araguaína. Localiza-se na Vila Santiago e atende a alunos do ensino fundamental e da EJA em três períodos. A clientela predominante é a classe de renda baixa em busca de melhor situação financeira. Nessa realidade, foi possível observar pais com jornada intensa de trabalho e, em consequência, filhos administrando sozinhos as próprias vidas sem nenhum acompanhamento em casa, situação que gera conflitos na sala de aula. Entre 2009 e 2014 a escola passou por transformações em sua estrutura física, alguns ambientes foram reformados e outros novos foram construídos para melhor atender à comunidade escolar.

Em 2007, a escola recebeu nota 3,7 do IDEB. Depois da implantação do PNME em 2009 a nota subiu para 5,4; em 2011 caiu para 5,0; em 2013 foi novamente para 5,4; e em 2015 caiu para 5,2 (Quadro 1).

72 A principal mudança do termo “Novo Mais Educação” aconteceu pela nova conjuntura do programa, que foi protocolada pela Portaria MEC nº 1.444/2016. O objetivo do programa mudou, passando a ter nova perspectiva para a melhoria da qualidade do ensino das escolas que obtiverem baixas notas no IDEB, ou seja, o foco passou a ser o reforço escolar.



**Quadro 1** – Nota no IDEB por ano

ANO	IDEB – NOTA
2007	3,7
2009	5,4
2011	5,0
2013	5,4
2015	5,2

Fonte: Disponível em: [ideb.inep.gov.br/resultado/](http://ideb.inep.gov.br/resultado/) Acesso em: 24.09.2017.

Nota: Dados organizados pelo autor.

Diante desses dados, considera-se que o programa ainda está em fase de aperfeiçoamento e, apesar da oscilação nas notas, é notório o aumento dos índices se compararmos o antes com o depois da inclusão PNME na escola. A prova é realizada segundo critérios próprios do Ministério da Educação, que optou em realizar as avaliações de dois em dois anos.

A adesão ao programa social resultou em melhorias na conjuntura educacional da escola, pois contribuiu para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, além de promover mais dignidade e cidadania aos mesmos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP 2017) da Escola Municipal Zeca Barros, o PNME tem como finalidades:

- alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais;
- ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Ainda de acordo com o PPP, nas ações voltadas para o atendimento da comunidade escolar, os atores do programa apresentam os seguintes perfis:

– Articulador da Escola/Coordenador é responsável pela coordenação e organização das atividades do programa na escola. Na Escola Municipal Zeca Barros, o profissional que exerce a função é um professor que faz parte do quadro de funcionários. Ele é o articulador e/ou coordenador que acompanha e orienta a organização das atividades na escola e é o responsável pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do programa com o PPP da escola.

– Mediador da aprendizagem é o responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico em português e matemática. Na unidade escolar, há dois mediadores de português, um de matemática e um de português e matemática.

– Facilitador é responsável pela realização das sete horas de atividades de livre escolha da escola. São facilitadores na escola: um professor de dança, um professor de futsal e um professor de tae-kwon-do.

As atividades didático-pedagógicas são articuladas com a sala de aula de acordo com o planejamento do professor regente de sala. Com o advento do programa foi necessária a ampliação do espaço e do tempo escolar, uma vez que a escola fez o compromisso de alfabetizar e situar as crianças e adolescentes no letramento. Para tanto, houve mobilização da comunidade escolar para conscientização e cumprimento das metas sempre em consonância com o PNME.

Em Língua Portuguesa, são trabalhadas as seguintes atividades:

- Escrita e leitura de listas, parlendas, canções, poemas, trava-línguas e legendas;
- Escrita do próprio nome;
- Trabalho de leitura e escrita da letra maiúscula e minúscula;
- Participação em situações de leitura compartilhada;
- Sinais de pontuação.

Em matemática, os conteúdos trabalhados tiveram o objetivo de orientar os(as) alunos(as) quanto às operações matemáticas. Foram feitas atividades utilizando as operações básicas de somar, diminuir, multiplicar e dividir. Os(as) alunos(as) com dificuldades eram mau auxiliados(as) pelo(a) professor(a) titular da turma. Os(as) alunos(as) que frequentaram o PNME apresentaram melhora significativa.

Na dança, as crianças trabalharam a coordenação motora, o trabalho em grupo e alongamentos musculares. Entenderam a dança como patrimônio social da comunidade e aprenderam vários estilos de danças do país. Também foi trabalhada a imaginação com elaboração de coreografias e brincadeiras envolvendo estilos musicais. Aprenderam também que a dança é arte de expressão corporal e emocional.

De acordo com o professor facilitador, foram definidos fundamentos técnicos do futsal, como gestos esportivos realizados com menor gasto de energia e com máxima precisão possível. Esses gestos podem ser treinados e aprimorados e são básicos para uma boa partida de futsal. Durante o período de investigação o professor facilitador trabalhou questões básicas do futsal, como fundamento de passe, chute, controle de bola, domínio, preparação física, aquecimento, alongamento, lateralidade, coordenação motora. Concluída essa atividade, foi realizado um torneio interclasse de futsal masculino e feminino para todos(as) os(as) alunos(as) do PMNE.

No Tae-kwon-do, foram realizadas aulas visando:

- melhoramento na coordenação motora;

- técnicas de melhoramento na flexibilidade;
- noções de competitividade e de coletividade.

A escola pesquisada está inserida em uma comunidade urbana de baixa renda e o PNME é um projeto social e cultural que possibilita maior integração entre escola e comunidade. A escola funciona como um refletor das relações socioculturais da comunidade e as atividades desenvolvidas através do programa incentivam o amadurecimento social e cultural dos(as) alunos(as), impulsionam a criticidade e a cidadania.

### Programa novo mais educação: ensino, aprendizagem e melhoria da qualidade de vida

O PNME executado na Escola Municipal Zeca Barros notabilizou-se pela intensa mobilização da comunidade escolar e participação das famílias que viram nesse programa a oportunidade de seus filhos participarem mais intensamente das atividades escolares. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a educação integral associada ao processo de escolarização pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. “Educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação [...] (CAVALIERE, 2000, p. 1 *apud* TENÓRIO; SCHELBAUER, 2007, p. 6).

Segundo a equipe escolar, a peculiaridade desse programa é que trouxe uma inovação pedagógica, pois como os(as) alunos(as) de um turno participavam das atividades no contra turno passaram a ter mais contato com a escola, o que acabou gerando um laço entre aluno e escola, contribuindo para melhoria da disciplina nas aulas.

Para demonstrar as mudanças ocorridas a partir da implantação do PNME na escola, os professores entrevistados para esta pesquisa serão referidos com a letra inicial dos seus nomes. Segundo a professora (C) do 5º ano B, “o sucesso que este programa vem ganhando se deu graças à parceria entre escola e famílias cujos pais viram a oportunidade de seus filhos ampliarem seu tempo de permanência na escola”. Tal programa ajuda na construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Sobre a melhoria de aprendizagem dos alunos, a coordenadora respondeu:

Olha, não são todos os alunos participantes do programa que melhoram seus rendimentos, mas temos alunos que mudaram positivamente suas habilidades cognitivas após o ingresso dos mesmos, temos aqueles que melhoram na disciplina, ou seja, seu comportamento os que passaram a

gostar mais de matemática e outros que aprenderam a ler e alguns que aperfeiçoaram a leitura, há também os que evoluíram nos três sentidos, apesar de não ter sido um aproveitamento 100%, o PNME tem nos auxiliado e ajudado na busca de novas metodologias de ensino, pois a partir de experiências que deram certo no programa podemos implantá-las em sala de aula (Questionário aplicado em 20/10/2017).

No Brasil, a política de educação integral surgiu a partir dos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que defendiam a visão liberal segundo a qual a formação dos sujeitos deveria estar voltada à cooperação e participação, preconizando uma formação íntegra para além de uma educação escolar instrutiva e concebida como um direito de todos, um “direito biológico”. Esse percurso configurou-se pela busca constante de uma escola pública de qualidade e de acesso a todos, considerando o ser humano em suas múltiplas dimensões (MOLL, 2012).

Com base na pesquisa realizada, é notório que a partir da inserção do PNME na escola várias mudanças ocorreram, dentre elas a melhora da disciplina por parte dos alunos, maior participação nas aulas e desenvolvimento de habilidades na escrita e leitura. Partindo dos dados coletados nesta pesquisa acredita-se que com esse programa não só os educandos e a escola ganham, mas toda a comunidade, pois o conjunto de atividades desenvolvidas de forma interdisciplinar tem proporcionado aos educandos a oportunidade de melhorar a aprendizagem, desenvolvendo novos conhecimentos, habilidades, experiências e técnicas.

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (BRASIL, 2009c, p.15).

Segundo o coordenador, a importância do PNME se resume nas áreas de apoio pedagógico, por exemplo, no letramento, na dança, na luta e no futsal. Ainda de acordo com o coordenador (D),

Tudo é feito com dedicação e parceria entre educando e monitores para que esses momentos de aula se tornassem prazerosos, propiciando assim novas maneiras de se aprender e alcançar as múltiplas habilidades do educando, acredito que esse processo fará a diferença tanto na vida familiar, comunitária como na vida social (Entrevista realizada em 15/09/2017).

O PNME vem contribuindo a cada ano para tornar o espaço escolar cada vez mais democrático. De acordo com a Coordenadora (O) da Escola Municipal Zeca Barros, “todos participam ativamente das ações propostas pelo programa, o que vem possibilitando uma interação cada vez maior e melhor entre alunos, monitores, comunidade escolar e comu-

nidade local, isso ajuda a tornar a escola um lugar cada vez mais acolhedor e de envolvimento social". A professora (C) regente das turmas do 5º ano diz que

As atividades didático-pedagógicas são articuladas com a sala de aula de acordo com o planejamento do professor regente de sala e a proposta pedagógica da unidade escolar. Neste particular, a Escola fez um compromisso de alfabetizar e situar as crianças e adolescentes no letramento e nas atividades de operações matemáticas. Para tanto, houve uma mobilização da equipe pedagógica no sentido de se estabelecer uma parceria com a comunidade escolar para conscientização e cumprimento das metas em consonância com as normativas oriundas da Semed (Entrevista realizada em 25/05/2017).

Levando em consideração a natureza desse programa e a situação social da comunidade escolar, a escola se apresenta como um ambiente de possibilidades, pois com a inserção desse projeto social é possível atender e amparar aquele(a)s aluno(a)s ocioso(a)s, cujo tempo muitas vezes é ocupado nas ruas do bairro ao redor da escola após os turnos das aulas. Segundo dados da pesquisa, a maior parte dos professores considera que o programa tem contribuído de alguma forma para a melhoria do ambiente escolar, alguns consideraram relevante o reforço escolar e a melhoria na disciplina. Para o professor (D), "O espaço físico é um dos grandes embates que o programa traz consigo, pois a escola possui um espaço reduzido e algumas atividades deixam de ser realizadas pelo mesmo fato, outro relato negativo foi o barulho que incomoda as aulas, a meu ver os pontos positivos sobressaem aos negativos" (Questionário aplicado em 13/10/2017).

Percebe-se que o PNME tem importante papel no processo educacional, uma vez que contribui para a dignificação da classe pobre propiciando a crianças uma vida mais digna por meio da educação de tempo integral. A pobreza deve ser analisada em termos políticos e sociais na gestão escolar e na formação de currículos para que não mais continue sendo difundida a ideia que reduz a pobreza à falta de valores e atitudes. Em uma das perguntas sobre a importância do programa, um aluno de dez anos do 5º ano A respondeu: "eu gosto do PNME porque antes a minha mãe não tinha como trabalhar e agora ela pode me deixar na escola, ela fica mais tranquila quando estou aqui e também gosto da escola".

É preciso levar em consideração a dimensão dos direitos humanos e ter como exemplo os direitos sociais e os direitos fundamentais que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos e oprimidos, como as crianças, os idosos e os mais pobres. Nós, educadores, podemos trabalhar esse assunto como um tema transversal. Em resposta a um dos questionários, um aluno de 11 anos do 5º ano B de 11 anos disse que "fazer parte do programa é muito importante, porque minha mãe não sabe ler nem escrever e por isso ela não consegue me ensinar as tarefas de casa, já aqui eu posso aprender mais".

É preciso considerar que a pobreza e as desigualdades são a negação dos direitos básicos de qualquer ser humano. Em resposta a um dos questionários, outro aluno de 10 anos do 5º ano A relatou: "gosto do programa, ele é muito bom, pois através dele nós podemos fazer várias atividades legais, aprender e brincar, eu gosto de participar porque

fico perto dos meus colegas e aprendemos juntos". Para grande parte dos alunos entrevistados, o programa é considerado bom, pois para muitos é uma forma de entretenimento e lazer, uma vez que o setor no qual a escola está situada não oferece infraestrutura mínima nem locais de lazer para a população local.

Aprendemos muito com a pesquisa, constatamos a necessidade urgente de ampliar o espaço escolar para proporcionar mais atividades, melhorar a aprendizagem e contribuir para a realização de práticas esportivas com qualidade.

Para finalizar, as exigências impostas ao ser humano e à sociedade refletem a necessidade de estender a ação educativa por meio de programas sociais como o PNME, tornando a educação um processo permanente e continuado. Nesse contexto, a escola vem assumindo um papel socializador, por meio de atribuições específicas na formação dos(as) educando(as) e das pessoas de sua comunidade. Partindo desse ponto de vista, o PNME se apresenta como uma proposta que visa à dignidade humana e constitui-se como ferramenta na construção de uma sociedade justa.

A partir deste estudo se constatou que o PNME tem por finalidade contribuir para a melhoria das condições educacionais das escolas públicas, buscando uma educação de qualidade por meio da ampliação do turno de aula, ou seja, a educação de tempo integral. A pesquisa mostrou que o programa melhorou o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois representa uma proposta inovadora para grande parte das crianças entrevistadas, uma vez que muitos veem o programa como uma oportunidade de aprendizado vinculado ao lazer.

Grande parte dos alunos entrevistados acredita que esse programa social vem ajudando nas suas atividades em sala de aula e no seu processo de aprendizagem, dessa maneira, o PNME tem cumprido sua missão social com ações que corroboram para o desenvolvimento escolar integrando a comunidade junto às atividades escolares. Além do que a educação sozinha não é capaz de proporcionar a redução da pobreza por si só, é necessária uma ação conjunta entre vários setores do governo e da sociedade civil para que a cidadania seja exercida e as pessoas possam se inserir no mercado de trabalho de maneira digna, lutando por condições melhores de vida.

Diante do exposto, o PNME tem um papel fundamental na luta pela igualdade social, haja vista que contribui para amenizar as mazelas sociais causadas em função do descaso do poder público e da má distribuição de renda; considera-se que essa iniciativa contribui para efetivação e manutenção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Portanto a escola assume o desafio de ampliar a perspectiva da educação primando pela emancipação e desenvolvimento humano dos(as) alunos(as) através de projetos sociais que têm contribuído para o bem-estar e o compromisso coletivos.

## Referências

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 25 set. 2017.



BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.** Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC/SECAD, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica**, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39771-mec-investira-r-700-milhoes-os-programas-mais-educacao-e-ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.144/2016 e Resolução FNDE nº 5 de 25 de outubro de 2016.** Dispõe sobre a implantação do Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50351-novo-mais-educacao-web-conferencia-31102016/file>>. Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em: <[ideb.inep.gov.br/resultado/](http://ideb.inep.gov.br/resultado/)>. Acesso em: 25 out. 2017.

CALLAI, H. C. **A geografia e a escola: muda a geografia? muda o ensino?** São Paulo: Terra Livre, n.16, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GONÇALVES, Aguinaldo; VILARTA, Roberto. **Qualidade de Vida: identidades e indicadores.** In: GONÇALVES, Aguinaldo e VILARTA, Roberto (Orgs.). **Qualidade de Vida e atividade física: explorando teorias e práticas.** Barueri: Manole, 2004, p.03-25.

GONÇALVES, Antônio Sérgio; PETRIS, Liliâne. **Escola de Tempo Integral – A construção de uma proposta**, 2006. Disponível em: <[http://nexusassessoria.com.br/downloads/ETI\\_a\\_construcao\\_de\\_uma\\_proposta.pdf](http://nexusassessoria.com.br/downloads/ETI_a_construcao_de_uma_proposta.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2017.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, n.2, São Paulo: Cenpec, 2006.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços.** Porto Alegre: Penso, 2012.

OMS. **The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization.** Social science and medicine. v.41, n.10, 1995, p.403-409.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Zeca Barros.** Araguaína, 2017.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997 [1936].

TENÓRIO, Aleir Ferraz; SCHELBAUER, Anaete Regina. **A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira.** In: Jornada do Histedbr, nº 7, Campo Grande. Anais eletrônicos, UNIDERP, 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT1%20PDF/A%20DEFESA%20PELA%20EDUCA%C7%C3%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20AN%C3%20TEIXEIRA.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/A%20DEFESA%20PELA%20EDUCA%C7%C3%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20AN%C3%20TEIXEIRA.pdf)> Acesso em: 18 set. 2017.





## PARTE 2

### DIVERSIDADE CULTURAL, VULNERABILIDADE SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

## Educação, desigualdade social e território quilombola: análise sobre as práticas culturais emancipatórias no currículo e Projeto Político Pedagógico (2017) da Escola Estadual de Muricilândia/TO

**Katiane da Silva Santos<sup>73</sup>**  
**Antônia Márcia Duarte Queiroz<sup>74</sup>**  
**Elias da Silva<sup>75</sup>**

A pobreza e as desigualdades sociais marcam o cotidiano de diversos estabelecimentos de ensino através dos corpos empobrecidos dos alunos e das situações de exclusão social a que são submetidos e que refletem sobre a aprendizagem de crianças e jovens que vivem em situação de pobreza. Eles são vistos como dependentes do assistencialismo e/ou são marginalizados pela sociedade. Assim, é necessário repensar os

<sup>73</sup> Mestre em Estudos de Cultura e Território, especialista em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais e em Geografia: Desenvolvimento Regional e Urbano, geógrafa licenciada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atua como pesquisadora na área de território e cultura com enfoque em comunidades tradicionais quilombolas.

<sup>74</sup> Doutora em Geografia e mestre em Desenvolvimento Social, graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES/MG). E-mail: amdq@uft.edu.br

<sup>75</sup> Graduado, mestre e doutor em Geografia, professor adjunto II no curso de Geografia do Campus de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: esilvageo@uft.edu.br

contextos empobrecidos a que cada unidade escolar está submetida e também as práticas educacionais emancipatórias.

Nesse sentido, nos propomos a discutir as relações entre educação e desigualdades sociais, analisar o direito à educação e à escola democrática e examinar as práticas culturais emancipatórias a partir do currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Muricilândia no norte do Tocantins. Visto que a pobreza vai além das privações materiais e também implica imposição de regras culturais dominantes, o estudo busca entender a capacidade dos sujeitos em romper com a cultura homogeneizante.

Para tal, partimos de pesquisa interpretativa e qualitativa, alicerçada no modelo descritivo-documental e com base na revisão bibliográfica de obras que norteiam teórica e metodologicamente o tema. Inicialmente, o trabalho discute a democratização educacional na perspectiva das culturas elitizadas e populares. Em seguida, aborda o território do entorno da escola e suas relações com os sujeitos internos e externos e finaliza com a análise dos documentos que visam à emancipação cultural.

### Educação culturalmente democrática

O conceito de pobreza é complexo, porém o pobre é popularmente conhecido apenas por possuir baixa renda; mas também pode ser reconhecido através de outros critérios, como falta de esperança, variação do rendimento, lugar de residência, composição e estrutura da família, etnia ou cor da pele, classe social e econômica, gênero e idade.

O Estado também é responsável pela produção da pobreza quando não oferta serviços básicos como educação, assistência à saúde, segurança pública, auxílio-moradia entre outros. A falta da qualidade desses serviços mantém empobrecida a população dependente deles. Assim, as facetas da pobreza comprovam que a quantidade de pobres é ainda maior que a medição feita pelo governo e que isso também pode favorecê-lo a se esquivar do combate dessa questão.

Dessa forma, ser pobre não é uma questão de escolha, mas resultado do sistema político-econômico no qual estamos inseridos. A escola é importante na sociedade moderna, pois pode ser utilizada como mecanismo de instrução de massas para assimilação das tendências dessa sociedade.

[...] O sistema escolar moderno não surgiu por acaso e muito menos foi pensado e iniciado a partir de baixo, dos interesses dos dominados ou dos excluídos. Ele foi construído por cima pelo Estado instrumentalizado pela burguesia que se tornava a classe hegemônica, seja na forma clássica do empresariado, seja na forma das burocracias de Estados centralizados. O sistema escolar, portanto, foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna [...] (VESENTINI, 2003, p.16).

Assim, a educação escolar ainda utilizada como estratégia para a reprodução capitalista precisa deixar de escolarizar os discentes apenas para exercer o trabalho, deve ir além disso, escolarizando-os para se tornarem cidadãos críticos, reflexivos e libertar-se

da ideologia que o sistema capitalista impõe principalmente sobre o pobre, de que deve estudar para preparar-se para o mercado de trabalho e ser salvo da pobreza e apenas para esse fim. Mendes defende que,

Em um mundo onde impera a lógica de que apenas alguns serão vitoriosos, prevalece a ideia de que os que estão excluídos são culpados pelo seu fracasso. Afinal, todos podem ter acesso, por exemplo, à escola. Não estuda quem não quer. Os pobres são levados a arcar com a culpa de sua pobreza, pois não se esforçam para ter uma vida melhor. Os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, entre eles o Brasil, são constituídos por sociedades em que apenas uma parte minoritária da população tem uma vida digna. Em sociedades em que as condições de acesso à cultura, à educação, ao lazer, ao trabalho, à moradia são quantitativa e qualitativamente tão diferentes entre as camadas mais e menos economicamente favorecidas da população, as desigualdades tendem apenas a se acirrar (MENDES, 2009, p. 103).

Nesse sentido, sobressai a ordem mundial hegemônica que ignora a produção histórica da pobreza, discutindo apenas seu combate através da educação e conseqüentemente moralizando o pobre e considerando sua condição como algo cíclico pelo fato de ser incapaz de ascender economicamente por carregar valores tradicionais.

Entretanto, a produção e perduração da pobreza estão diretamente relacionadas ao sistema político-econômico capitalista, em que a globalização tem provocado a mundialização das economias que vem aumentando a desigualdade entre os países do mundo, e as nações menos competitivas são excluídas dentre as dominantes. Assim, podemos entender que a pobreza e as desigualdades sociais estão atreladas a coisas maiores do que o acesso à escolarização e qualificação profissional.

Essa interpretação de que os pobres são pobres porque não querem trabalhar parte de uma visão ingênua acerca dos processos sociais, econômicos e das relações políticas que regem o desenvolvimento econômico e a apropriação da riqueza, da renda do trabalho, sua concentração e sua apropriação nas relações de classe (ARROYO, 2017, p. 13).

É dever do Estado combater a pobreza para construir a cidadania e estabelecer uma sociedade democrática. Lembrando que a cidadania é a relação de condições políticas, sociais, econômicas e culturais. “[...] 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 [...]” (PINZANI; REGO, 2017, p. 9).

Dessa forma, refletindo sobre o processo de escolarização, podemos concluir que a escola foi inventada para impor a cultura dominante, impor o que as classes elitistas querem que seja aprendido. Historicamente, essa modernidade que a escola apregoa tem o fim de atender as demandas das classes que dominam socialmente e conseqüentemente aniquilam as culturas tradicionais.



Os discentes são sujeitos capazes de conhecer e assimilar saberes e superar a escolarização reprodutivista; a relação dialógica entre educador e educandos propicia a produção de saberes que atendem as particularidades da comunidade escolar e tornam a escolarização mais democrática e cidadã rompendo com a cultura homogeneizante. A educação faz parte da vida de todos e todas.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações [...] (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Assim, não é a educação por si só que vai acabar com a pobreza; e, se ela acontece em qualquer âmbito da vida dos sujeitos, também devem ser priorizadas as práticas culturais emancipatórias que promovem a efetivação da diversidade cultural dos coletivos de grupos sociais minoritários. A educação escolar precisa proporcionar um diálogo entre escola e território, tornar-se espaço de transformação social e ser pedagogicamente mais humanizada.

Nessa direção, podemos entender também como o respeito às práticas culturais nos espaços escolares é imprescindível para a manutenção das culturas tradicionais de nosso país. Neste texto, tratamos da cultura quilombola e uma das características do quilombola no Brasil é ser pobre e ter sua cultura discriminada assim como a cor da pele.

### O entorno da Escola Estadual de Muricilândia

O processo educacional extrapola os muros da escola, deve ser amplo e abranger todos os campos de nossa vida cotidiana, fazer parte de todas nossas práticas sociais carregadas de processos formativos que não acontecem somente na escola; são todos e quaisquer saberes que podem também atuar nos processos educativos.

O destino desse processo é o aluno e, por extensão, a chamada “comunidade social” – logo, deve existir uma articulação dinâmica entre a escola e a totalidade das pessoas que convivem e que são atendidas nessa escola. Por conseguinte, a passagem do conteúdo educativo para o sujeito ao qual se destina não pode ser arbitrária e autoritária [...], nem de maneira desconectada e desorganizada – há de ser direção, condução, proposta. A passagem dirigida do conteúdo educativo tem, no caso, significado definido: o processo educativo tem um objetivo a alcançar e, para isso, exige que os educadores tenham um claro conhecimento da realidade para a qual se educa. Se a escola detém a liderança do processo educacional, ela tem de ter clareza sobre a realidade para a qual está educando (RODRIGUES, 1993, p. 65).

Nesse sentido, o entorno escolar também faz parte do território educativo, sua construção deve ser ampla e vai depender das relações que os sujeitos da escola mantêm

com os sujeitos do entorno do espaço escolar, e o processo educacional deve articular essa dinâmica.

A escola apropria-se do território quando esses sujeitos da escola influenciam no seu entorno e quando ocorre o contrário, quando os sujeitos do entorno escolar influenciam as práticas pedagógicas da escola; haja vista que o conteúdo educativo não deve ser impositivo, mas respeitar a realidade do aluno.

**Figura 1** – Escola Estadual de Muricilândia



**Fonte:** Fanpage da Escola Estadual de Muricilândia no Facebook (2017).

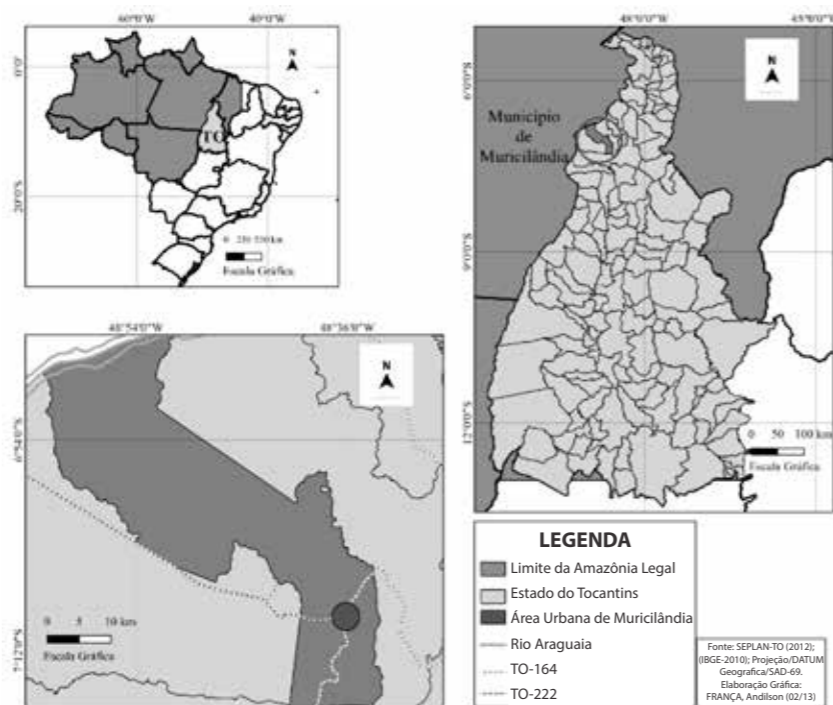
Este estudo trata da Escola Estadual de Muricilândia, escola pública de uma pequena cidade do interior inserida em contexto empobrecido. Localiza-se na área central da cidade e em seu entorno encontra-se a maior parte de membros da Comunidade Quilombola Dona Juscelina (CQDJ).

Os pioneiros do grupo quilombola foram os fundadores do município e a área central da cidade foi a primeira a ser ocupada. Esse grupo de imigrantes de origem nordestina trouxe consigo traços da cultura afrodescendente e posteriormente fundou o quilombo que atualmente compõe a comunidade do entorno da escola.

Os primeiros habitantes chegaram em 20 de agosto de 1952 e estavam em busca do que chamavam de “Bandeiras Verdes” (terras inexploradas). Estabeleceram-se às mar-

gens do rio que chamaram de Muricizal, em razão da grande quantidade de pés de murici no local, nome que estenderam ao povoado que formaram: Muricilândia.

**Mapa 1** – Localização de Muricilândia no contexto brasileiro



Fonte: Andison Antonio de Oliveira França.

Dez anos após a fundação do povoado de Muricilândia, atual município tocan-tinense de mesmo nome, em 1968, oriunda do Maranhão, chega a família Gomes e se estabelece no povoado. Dessa família faz parte Lucelina Gomes dos Santos, popularmente conhecida como Dona Juscelina, a matriarca da comunidade quilombola.

Dona Juscelina é líder e matriarca do quilombo que leva seu nome. Nascida em 24 de outubro de 1930, em Nova Iorque/MA, morou em Pastos Bons/MA, migrou com sua família para Cristalândia/TO e depois para Muricilândia. A família trouxe consigo heranças da cultura negra e afrodescendente e memórias de seus antepassados da luta contra a escravidão que prevaleceu no Brasil até 1888.

Entre os primeiros habitantes de Muricilândia e os membros da família Gomes, Dona Juscelina é protagonista na transferência oral das memórias da ancestralidade africana aos demais habitantes que formam a atual comunidade quilombola. Dessa forma, é ícone desse grupo, matriarca da Comunidade Quilombola Dona Juscelina (CQDJ).

Atualmente a maior parte dos membros da comunidade encontra-se segregada na zona urbana do município, embora alguns quilombolas estejam espalhados pela zona rural. A segregação ocorre em razão da expropriação territorial que o grupo sofreu após vinte anos de colonização do espaço nas proximidades do rio Muricizal.

## Os sujeitos e a escola

A Escola Estadual de Muricilândia oferta ensino fundamental diurno do 4º ao 9º ano, atendendo alunos das áreas rural e urbana. Inaugurada em 1989, é pública e mantida pela Secretária da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins e optou por seguir o regimento escolar e a estrutura curricular da secretaria mantenedora.

A escola possui 22 funcionários, sendo 12 de origem quilombola; e 155 alunos, dos quais 34 também são quilombolas. Percebe-se que esse universo de 177 pessoas, do qual 46 são membros da CQDJ, proporciona maior diversidade cultural ao espaço escolar.

Os alunos que moram mais longe, como os da zona rural, utilizam transporte escolar público e enfrentam algumas adversidades, como por vezes a falta de transporte, estradas em condições precárias, além do tempo gasto para chegar à escola. Porém a maior parte dos profissionais e alunos da Escola Estadual de Muricilândia moram em áreas próximas.

## A escola e o território: aportes possíveis sobre as relações espaço-culturais

A manutenção de dada cultura se dá através da preservação de seus traços identitários, porém sempre passa por transformações que, segundo Santos (2005), têm como causa forças internas, consequência de contatos e conflitos entre as diferentes formas de organização social e de seus modos de apropriação dos recursos naturais. Assim, o autor define cultura como sentidos culturais comuns.

[...] Cultura está muito associada a estudo, educação, formação escolar. Por vezes se fala de cultura para se referir unicamente às manifestações artísticas, como o teatro, a música, a pintura, a escultura. Outras vezes, ao se falar na cultura da nossa época ela é quase que identificada com os meios de comunicação de massa, tais como o rádio, o cinema, a televisão. Ou então cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou a seu modo de se vestir, à sua comida, a seu idioma. A lista pode ser ampliada (SANTOS, 2005, p. 22).

Dessa forma, entendemos que a cultura também é um processo educacional diretamente ligado à escolarização. A escola estudada é ambiente propício para se desenvolverem conteúdos que contemplem a população negra e afrodescendente e que fazem parte da comunidade escolar e de seu entorno.

A importância de levarmos em consideração os saberes populares na escola é proporcionar uma conexão com as experiências culturais de alunos e de profissionais. Visto que os processos de escolarização quase sempre transmitem um conhecimento que não é o popular, não é local e esse não é o papel da escola.

Entendemos que educação não é sinônimo de escola e que a escola tem propiciado a desconexão entre o conteúdo cultural dos livros didáticos e as experiências culturais que os alunos carregam. Se não se mesclarem esses saberes, a escola torna-se passiva diante da cultura homogeneizante e deixa de cumprir seu papel de produzir um ambiente

escolar democratizante e que atenda as demandas de alunos de contextos empobrecidos e pertencentes a grupos minoritários da sociedade. “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. [...]”(BRANDÃO, 2007, p. 10).

Uma escola pública e igual para todos e todas precisa inserir todas as pessoas envolvidas no projeto escolar e assim possibilitar que se reconheçam no processo de escolarização, sem segregação e discriminação entre os sujeitos que destoam do projeto hegemônico educacional.

A emancipação das práticas culturais ainda é uma grande luta, é um caminho longo a ser trilhado pela busca ao respeito às diversas culturas encontradas nos espaços escolares, que não são espaços de múltiplas práticas culturais, e, quando são, é através de resistência às imposições.

Dessa forma, é preciso pensar nos conteúdos que garantam a emancipação cultural desses sujeitos, bem como seu autorreconhecimento nesse processo educativo. Os currículos são os responsáveis pela transformação do sistema político educacional, e a educação, como ato político, propicia a formação humana dos sujeitos, assim, os currículos escolares proporcionam transformações culturais da sociedade.

Nesse sentido, analisamos o referencial teórico curricular de todos os componentes curriculares (artes, ciências naturais, educação física, ensino religioso, geografia, história, língua inglesa e portuguesa e matemática) aplicados no ensino fundamental do sistema educacional público do estado do Tocantins, observando a ocorrência do tema “cultura quilombola” no documento, entretanto não houve nenhuma ocorrência. Partimos, então, para uma segunda pesquisa observando a ocorrência do tema “diversidade” e procuramos dar enfoque para referências relacionadas à possibilidade de se aplicar conteúdos com relação à cultura quilombola. As constatações estão no Quadro 1.

**Quadro 1**– Ocorrência de temas sobre diversidade no Referencial Teórico do Ensino Fundamental do Estado de Tocantins (2009).

DISCIPLINA	SÉRIE	BIMESTRE	COMPETÊNCIA	HABILIDADE	CONTEÚDO
História	4º ano	2º, 3º e 4º		Respeitar e valorizar a diversidade étnico-cultural dos diferentes povos.	
História	5º ano	1º, 2º e 3º		Respeitar e valorizar a diversidade étnico e cultural dos diferentes povos.	
História	5º ano	1º			A diversidade cultural no Tocantins.
História	6º ano	2º, 3º e 4º		Respeitar e valorizar a diversidade étnico-cultural dos diferentes povos.	
História	8º ano	3º e 4º	Ter uma atitude de respeito à diversidade social e cultural existente nos diversos grupos e segmentos sociais.		
História	9º ano	1º	Ter uma atitude de respeito à diversidade social e cultural existente nos diversos grupos e segmentos sociais.		
História	9º ano	2º		Respeitar e valorizar a diversidade étnico-cultural dos diferentes povos.	

Fonte: Seduc (2009).

Assim, observamos a ocorrência de uma competência: “Ter uma atitude de respeito à diversidade social e cultural existente nos diversos grupos e segmentos sociais” no 8º e 9º anos. Essa competência surge no final do nível escolar fundamental, quando se espera que o adolescente conclua o curso com a mentalidade de respeito às diversidades culturais, em especial aos quilombolas, que fazem parte da comunidade escolar e de seu entorno.

Também houve a ocorrência da habilidade “Respeitar e valorizar a diversidade étnico-cultural dos diferentes povos” no 4º, 5º, 6º, 8º e 9º anos, inclusive surgiram de uma a três vezes em diferentes bimestres para cada série. Com essa habilidade que contempla



todo o ensino fundamental, objetiva-se que o aluno adquira uma mentalidade de respeito para com o outro, independente de quaisquer diferenças. Para a comunidade escolar e seu entorno em Muricilândia, o desenvolvimento dessa habilidade desde os primeiros anos de escolarização faz todo sentido para que os educandos sejam conscientizados quanto ao respeito pelas diversidades. Também com o conteúdo “A diversidade cultural no Tocantins”, no 5º ano, é possível abordar o tema “cultura quilombola”, visto que contempla o que se pede no referencial teórico e também aborda a cultura local.

Ressalvamos que apenas no 7º ano não foi encontrada nenhuma referência a competências, habilidades e conteúdos que contemplem estudos relacionados às práticas culturais emancipatórias, assim, entendemos que nessa série o aluno não é envolvido diretamente em atividades relacionadas à cultura local do território quilombola.

Após análise do referencial teórico curricular (que toda escola no estado do Tocantins obrigatoriamente deve seguir), partimos para a análise do PPP 2017 da escola.

No PPP, no ponto “Justificativa”, é destacado o verdadeiro papel da escola: “A socialização e a construção do saber junto às classes populares” (p. 9). Assim, entende-se que a escola construirá todo conhecimento escolar levando em consideração o contexto empobrecido em que está inserida, proporcionando a democratização no processo de escolarização dos alunos.

No ponto “Diagnóstico”, a escola expõe os dados de matrículas de 2016 e 2017, níveis de aprovação e reprovação e as notas do IDEB entre 2014 e 2016. Bem como os projetos de intervenção que são desenvolvidos: “Horta na Escola, Rio Murici – Tua história, Nossa história, Janelas da imaginação, Semana da Alimentação, Páscoa na Escola, Plantando uma semente, Mais Educação, Escola Limpa Todo Dia” (p. 15).

Entretanto, dentre os projetos desenvolvidos pela escola no decorrer de 2017, não foi verificado nenhum que contemplasse a escola como espaço de reprodução de práticas culturais emancipatórias e que envesse a cultura quilombola.

Em outro ponto do documento, “Gestão Participativa”, fica claro que além de seguir a proposta curricular da Seduc, também tem a “utilização do Livro Didático através do PNLD, em consonância com a realidade e anseio da comunidade escolar e local” (p. 18). Assim, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é a fonte de planejamento dos conteúdos e mais uma vez o documento nos remete para a importância de se levar em consideração a realidade local.

Continuando com o documento, no ponto “Gestão de Infraestruturas, Recursos e Serviços”, a escola menciona que “é regida por regimento da Seduc/TO, trabalha tendo como suporte a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96” e “A preservação e valorização do patrimônio cultural, a não aceitação de qualquer tratamento discriminatório entre outros”(p. 26).

Então, de acordo com a Lei nº 10.639/2003 que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 1º, insere o artigo 26-A, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo oficial do sistema educacional nos níveis fundamental e médio. “[...] serão ministrados no âmbito de todo

o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras”(BRASIL, 2003).

O PPP também aponta sobre a alimentação escolar com o programa de gestão compartilhada, de que faz parte o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) Quilombola (p. 27-28). É uma estratégia de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) para estudantes de escolas públicas. A alimentação escolar insere-se na categoria de comunidade quilombola e recebe recurso específico.

Por fim, no ponto “Plano de Suporte Estratégico – Plano de Ação 2017”, consta a situação problema “Dificuldades dos alunos em se localizar e se orientar no espaço terrestre, bem como a observação de suas diversidades”. Para corrigir essa dificuldade, foi implementada a ação “Trabalhar anualmente através de pesquisas e com a utilização do multimídia os aspectos físicos, econômicos e culturais do estado do Tocantins”. A ação tem início em fevereiro e finaliza em dezembro de 2017. Como resultado espera-se o “Conhecimento virtual de ambientes e culturas de outros países e estados do Brasil” (p. 36).

Nota-se que houve a identificação de um problema escolar que aponta para o conhecimento das diversidades, porém com enfoque para o espaço físico da superfície terrestre, assim não há abertura para se trabalhar a diversidade cultural. Para sanar essa dificuldade, entre as proposições da escola identifica-se a pesquisa de aspectos culturais do Tocantins. Nessa proposta, é possível inserir estudos relacionados à cultura quilombola. Entretanto, os resultados que se esperam serão um empecilho, pois visam ao conhecimento virtual de culturas que vão do local ao global.

Para finalizar, as comunidades negras passaram e ainda passam por processos históricos de exploração, segregação e discriminação. Os negros são socialmente marginalizados e as comunidades quilombolas são desprovidas de direitos à terra, à saúde e à educação diferenciada.

Entendemos que, via de regra, a escola não consegue ser espaço de múltiplas práticas culturais e, quando consegue, é à custa de resistência às imposições hegemônicas; assim, ainda há um longo caminho a ser trilhado na busca pelo respeito às diversas culturas nos espaços escolares.

Concluimos que os documentos analisados (Referencial Teórico Curricular do Estado do Tocantins e Projeto Político Pedagógico, 2017, da Escola Estadual de Muricilândia) nos levam a compreender que a escola não se apropria do território em razão da fragilidade da valorização da cultura quilombola neles expressa. Entretanto, essa conclusão não é definitiva, haja vista que na prática a escola desempenha atividades que visam à emancipação cultural; porém, neste estudo, não foi possível explorar essas questões, de forma que a pesquisa segue em aberto para futuras análises.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Pobreza, Desigualdades e Educação**. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso: nov. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de jan. 2003.

PINZANI, Alessandro. REGO, Walquiria Leão. **Pobreza e Cidadania**. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>. Acesso em: nov. 2017.

MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, Nelson. **Por uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Muricilândia**. 2017.

TOCANTINS. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental**. 2009.

VESENTINI, José William. **Educação e Ensino da Geografia: Instrumentos de Dominação e/ou de Libertação**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.) **A GEOGRAFIA NA SALA DE AULA**, 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FACEBOOK – ESCOLA ESTADUAL DE MURUCILÂNDIA – Fanpage. Disponível em: <https://www.facebook.com/1561495000768927/photos/a.1561496627435431.1073741825.1561495000768927/1561496644102096/?type=1&theater>. Acesso em: nov. 2017.

## Educação escolar indígena: o descompasso entre as conquistas da legislação e a realidade das escolas indígenas

**Maria dos Anjos Rodrigues de Sousa<sup>76</sup>**  
**Francisco Neto Pereira Pinto<sup>77</sup>**

A educação escolar indígena é um direito garantido na Constituição e normatizado em diversos outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, o Plano Nacional de Educação, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), dentre outros. Todos esses documentos discorrem sobre a garantia de educação diferenciada aos indígenas, contextualizada e específica, construída mediante consulta e acordos com os grupos envolvidos, respeitando e valorizando suas práticas, suas línguas e seus modos de vida.

Porém, passadas aproximadamente três décadas da promulgação da Constituição de 1988, a realidade atual apresenta diversos entraves que dificultam alcançar esses objetivos e com isso as escolas indígenas ainda apresentam inúmeras dificuldades estruturais. Isso se dá em especial quanto ao alcance do objetivo definido e reafirmado pelos povos indígenas de ser uma educação bilíngue, diferenciada, contextualizada e intercultural. Cumpre registrar que a análise neste texto apresentada sobre a realidade da edu-

<sup>76</sup> Especialista em Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins, licenciada em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins Unittins. E-mail: [anjosousatoc@hotmail.com](mailto:anjosousatoc@hotmail.com)

<sup>77</sup> Doutorando e mestre em Ensino de Língua e Literatura, técnico administrativo na Universidade Federal do Tocantins e professor de Língua Portuguesa no ITPAC/Araguaína. E-mail: [fneto@uft.edu.br](mailto:fneto@uft.edu.br)

cação escolar indígena foi elaborada a partir de pesquisas bibliográficas em documentos oficiais, artigos e livros sobre a temática, bem como em pesquisa de campo realizada na Escola Txualet da aldeia Rio Vermelho, do povo indígena Krahô, Terra Indígena Krahôlândia, município de Goiatins/TO. O resultado da análise aponta para os problemas e limites que dificultam a implementação de uma educação escolar indígena que contribua para a afirmação da cidadania e para a valorização da cultura indígena.

Este artigo é resultado dos estudos realizados na especialização em Educação Pobreza e Desigualdade Social, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A motivação da autora passa pela possibilidade de crescimento intelectual e profissional, favorecendo uma atuação mais qualificada enquanto indigenista da Fundação Nacional do Índio (Funai) junto ao público com quem trabalha, os povos indígenas Krahô, que vivem um contexto bastante empobrecido, consequência da forma como o país tem tratado os povos originários. O autor também tem bastante interesse sobre a temática, inclusive já desenvolveu pesquisas e publicou artigo sobre questões indígenas.

### Algumas considerações sobre a formação dos povos indígenas no Brasil

Antes da chegada dos europeus, as populações aqui existentes tinham suas próprias denominações, o que nos faz ver que os indígenas não são um só povo e que a ideia de índio genérico serve para demarcar ações estratégicas. Para a sociedade em geral, a ideia de índio genérico serve para invisibilizá-los, ao passo que aos povos indígenas, serve para articulá-los. No decorrer do longo processo de luta e articulação e reflexão de etnias de diferentes regiões do Brasil, com apoio de entidades sensíveis à causa indígena, principalmente do Conselho Indigenista Missionário, de educadores de diferentes universidades e de indigenistas, houve uma reapropriação ou ressignificação dos nomes genéricos. Segundo Gersem dos Santos Luciano (2006),

[...] os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos (LUCIANO, 2006, p.30).

Foi assim que se firmou o conceito para a expressão *povos indígenas*, mais aceito e utilizado atualmente para nomear uma população que, segundo o Censo de 2010, realizado pelo IBGE, estima-se em torno de 817.963 mil pessoas. Como já afirmado, esses povos contam com conquistas históricas que lhes outorgam o direito a uma educação que lhes seja mais pertinente e, nesse sentido, entendemos ser necessário trazer à discussão o que entendemos por educação. Filiamo-nos à abordagem de Carlos Brandão (1989), que compreende a educação como mecanismo ao mesmo tempo de reprodução e recriação social das culturas dos diferentes grupos sociais. Assim sendo,

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens (BRANDÃO 1989, p. 4).

Ampliando um pouco mais a abrangência desse conceito, Carlos Eduardo Sousa Viana(2006) traz a contribuição de Jean Piaget sobre a importância da educação para o desenvolvimento da criança. Nessa direção, destaca como principais objetivos da educação a formação de pessoas capazes de criar, inventar e fazer novas descobertas, além de atuar criticamente na busca por autonomia. Jose Junio Souza da Costa (2015, p. 74), por seu turno, baseando-se no pensamento de Paulo Freire, compreende a educação como a ação de colocar uma teoria em prática ao afirmar que “toda ação com propósitos educacionais estaria necessariamente fundamentada em uma convicção acerca do conhecimento”. A Constituição, em seu artigo 205, também faz uma afirmação importante sobre a educação: “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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

É bom lembrar que cada cultura define o que seria o pleno desenvolvimento almejado para cada pessoa e, nesse sentido, cada povo indígena tem um parâmetro diferente que define o que é desenvolvimento pleno para cada membro seu. De qualquer forma, tal desenvolvimento é um direito de todo cidadão brasileiro, o que na prática está relacionado mais diretamente com a educação escolar, que deve ser ofertada através de políticas públicas, que são elaboradas e aprovadas pelos representantes políticos e governamentais e, em tese, pelos vários segmentos representativos da sociedade.

### Educação indígena e educação escolar indígena: suas diferenças e possibilidades de articulação

Os povos indígenas possuem seus processos próprios de aprendizagem, cuja transmissão se dá por meio da linguagem e da vivência cotidiana. Passa pelas tarefas da casa, da roça, da pescaria, da caçada, do ritual, do canto e das danças; aprende-se, portanto, na relação com o outro e com a natureza. Aprende-se brincando, dançando ou exercendo atividades que exijam esforços, repetição e dedicação. Esses são elementos básicos que fazem parte da educação indígena, que não se aprendem na escola, mas que são repassados de geração para geração entre os povos indígenas. Em busca de uma definição para o conceito de educação indígena, Mattos, Kamimura e Araujo(2012) apresentam a seguinte contribuição:

[...] as sociedades indígenas possuem mecanismos próprios para transmitir seus conhecimentos às novas gerações, incluindo seus costumes, sua



visão de mundo, as relações com os outros, sua religião. Dessa forma, a educação é 'para o índio um processo global' ligada ao viver e a sua cultura, 'distinto do que normalmente se entende por educação de tipo escolar' (MATTOS; KAMIMURA; ARAUJO, 2012, p. 69 apud MELIÁ, 1979).

Já a educação escolar indígena, que historicamente foi imposta de modo a negar suas culturas, atualmente é vista por muitos povos indígenas como uma forma de adquirir conhecimentos da sociedade nacional e global, conhecimentos estes que contribuam para o seu protagonismo na luta pela garantia de direitos e continuidade de suas culturas, além de ajudá-los na articulação dos seus saberes com os conhecimentos técnicos e científicos que possam trazer-lhes melhores condições de vida. Essa escola diferenciada é ainda um processo em construção, com muitas ambiguidades.

A história nos mostra que a educação escolar chegou até os povos indígenas inicialmente por meio da catequese dos jesuítas, passando por diversas outras etapas, mas sempre de modo impositivo e com o objetivo de integração, de aculturação, ou seja, de adaptação e assimilação do índio à cultura não indígena. Foi somente no século XX, a partir da década de 1970, com o surgimento do movimento indígena e pelo apoio do Conselho Indigenista Missionário, de antropólogos, de indigenistas e pelas experiências de educação diferenciada desenvolvida por algumas comunidades indígenas, somadas às lutas pelo reconhecimento e demarcação de suas terras que os povos indígenas conseguiram incluir na Constituição de 1988 artigos que garantem o direito a uma educação escolar diferenciada.

Isso permitiu a construção de políticas de educação para esses povos considerando novos conceitos demandados pelas comunidades indígenas, como educação escolar bilíngue e intercultural, diferenciada e específica, incluindo no ensino formal as línguas e os conhecimentos indígenas nos sistemas de ensino (BRASIL/SECADI, 2014). Em 1991, a educação indígena saiu da gestão da Funai, por meio do Decreto nº 26, da Presidência da República, e passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação, agora com a função de estabelecer as políticas de educação indígena e coordenar as ações da educação escolar indígena em regime de colaboração com estados e municípios. Em 1996, foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a temática da organização escolar indígena a partir dos direitos e interesses dos povos indígenas e, nesse sentido, o artigo 78 assegura a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural com os objetivos de "reafirmação de suas identidades, valorização de suas línguas e ciências e acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional" (BRASIL, 2008a, p. 463). Ainda, o artigo 79 dessa lei infraconstitucional estabelece que a União "dará apoio técnico e financeiro ao sistema de ensino para o provimento da educação escolar indígena" (BRASIL, 2008a, p. 463).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 14 e da Resolução 03, fixou o status jurídico, pedagógico e administrativo da escola indígena. Essa resolução estabelece em seu artigo primeiro a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica, reconhecendo, portanto, sua condição de escola com normas e ordenamento jurídico próprio. Além disso, fixa também as diretrizes

curriculares do ensino intercultural e bilíngue, cujo objetivo é a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 2008b). Outro documento importante construído nesse período foi o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), um documento que possibilitou, segundo Grupioni (2000, p. 278), a "construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida pelas comunidades indígenas". Em 2001, no PNE, foi garantida aos povos indígenas a ampliação da oferta de educação escolar indígena e, ainda, foi definido que a categoria escola indígena fosse criada dentro de um ano, para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue estivesse assegurada (BRASIL, 2008c, p.470).

Em 2009, houve a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que avaliou o andamento da educação escolar indígena, suas conquistas, problemas e desafios. A reivindicação por um sistema próprio de educação escolar indígena foi a proposta mais defendida pelos povos indígenas como caminho para garantir a efetivação de uma educação específica, diferenciada e de qualidade. Dando um passo a mais, a política de territórios etno educacionais, formalizada por meio do Decreto n. 6.861/2009, prevê uma nova forma de gestão da educação escolar indígena com o objetivo de resolver as dificuldades encontradas no regime de colaboração, criando, assim, novas formas de pactuar ações para a oferta de educação a partir do protagonismo e territorialidade indígena (BRASIL/SECADI, 2014). Diversos documentos foram construídos e aprovados nesse percurso, sendo possível observar que, no âmbito do Ministério da Educação, a política de educação escolar indígena foi institucionalizada não somente no campo dos instrumentos jurídicos, mas também em termos de quantidade atendida. Na avaliação de Gersem Baniwa (2013, p. 4),

[...] a transferência de responsabilidade pela oferta da educação escolar da FUNAI para os sistemas de ensino (União, Estados e Municípios), ocorrida em 1991, possibilitou a expansão da oferta, com a inclusão da escola indígena no âmbito do Regime de Colaboração no Sistema Nacional de Ensino. Se em 1990 (um ano antes da transferência de responsabilidade da FUNAI para o MEC) havia 754 escolas atendendo 40.000 alunos indígenas (CNE, 2007), em 2012 esses números quadruplicaram para 2.954 escolas indígenas e 234.869 alunos indígenas matriculados na educação básica.

Nota-se que, no sistema de colaboração, a oferta da educação escolar indígena cabe aos estados e aos municípios. Estes últimos, contudo, não estão preparados adequadamente com estruturas e pessoal qualificados, além de, em muitos casos, não possuírem disposição política para com a implementação desse modelo de educação. Embora esses direitos indígenas estejam garantidos em lei, na prática muito pouco é cumprido. O fato é que a escola indígena está submetida às mesmas regras dos sistemas de ensino nos quais não são construídas as condições que possibilitariam às comunidades indígenas construir seus projetos próprios de educação, conforme previsto no artigo 27 da Convenção 169/OIT. Esse dispositivo internacional diz que os programas e projetos direcionados aos povos indígenas devem ser "construídos em conjunto com as comunidades, considerando

suas necessidades, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais” (BRASIL, 2008d, p.61).

O desrespeito a essa garantia ocorre tanto no campo educacional como também em outras políticas públicas implementadas nas comunidades indígenas, como a política de saúde indígena, política de assistência social, o Programa Bolsa Família, dentre outras, além de projetos de infraestrutura que afetam suas vidas. Geralmente não se faz a consulta prévia, ou quando são consultados, é apenas para referendar o que já foi decidido pelo poder público. Maria Elisa Ladeira (2004) traz outros elementos que ajudam a entender os impasses que limitam a efetivação de uma educação indígena diferenciada. Para a autora,

o cerne da discussão oscila entre a escolarização em si do estudante indígena enquanto indivíduo/cidadão, e aquela educação escolar voltada para o projeto político de um povo, diferente daquele da sociedade nacional. [...] As escolas nas aldeias têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se ‘incluam’ na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser (LADEIRA, 2004, p.143).

Diante desse contexto, consideramos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, cujo maior desafio é transformar em realidade os avanços do plano legal, de modo que haja uma articulação entre a escola e a vida dos povos indígenas, que a educação indígena fortaleça a educação escolar e vice-versa. Dito de outro modo, o gargalo está em se fazer com que as conquistas formais possam sair do papel e produzir efeitos concretos, de fato, na vida dos muitos povos indígenas do Brasil.

### A Escola Txualet da aldeia Rio Vermelho: percepções sobre a realidade de uma escola indígena versus a legislação

A aldeia Rio Vermelho foi fundada em 1987, por um grupo de famílias que saiu da aldeia Cachoeira, e está localizada na Terra Indígena Krahôlândia, que abrange os municípios de Goiatins e Itacajá, no estado Tocantins. Essa área foi demarcada pela Funai e homologada pelo Decreto nº 99.062, de 07 de março de 1990, com uma extensão de 320, 533 hectares, sendo habitada por aproximadamente 3.000 indígenas. No Tocantins, em 2017/2, havia 94 escolas indígenas, com um total de 5.872 alunos e 247 professores indígenas e 120 não indígenas. A Escola Estadual Txualet, criada pelo Decreto nº 1.196, de 28 de maio de 2001, conta com 176 alunos no ensino fundamental e 41 no ensino médio, e com 20 professores, sendo 10 indígenas e 10 não indígenas. O diretor e a coordenadora pedagógica são não indígenas. A escola Txualet tem quatro salas de aula, uma secretaria que também serve de sala para os professores, uma cozinha, quatro banheiros e uma área interna coberta onde são realizadas reuniões e atividades da comunidade. Não possui biblioteca nem energia elétrica; apenas um gerador barulhento ilumina a escola para as aulas noturnas do ensino médio.

O projeto político pedagógico (PPP) da escola é o mesmo proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc) em 2013, período em que foi construída uma proposta pedagógica de educação diferenciada na perspectiva bilíngue e intercultural (PPEEI) para os povos indígenas. A proposta está organizada por áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte e Cultura, Educação Física; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Química, Física, Biologia, Ciências e Matemática; Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso e a Parte Diversificada: História e Cultura Indígena, ou Saberes Indígenas, dividido em disciplinas como Manifestações Culturais; Contação de Histórias e Produção Textual; Saúde Indígena e Educação Indígena (MACEDO, 2015).

Essa proposta pedagógica passou por modificações e, atualmente, as disciplinas que tratam dos conhecimentos indígenas são chamadas específicas e esses conhecimentos são aglutinados nas disciplinas de Língua Indígena e Saberes Indígenas. Artes e Educação Física também trabalham os conhecimentos da cultura indígena e são ministradas por professores indígenas. As disciplinas da grade geral do conhecimento, que são comuns às demais escolas urbanas e rurais, são ministradas por professores não indígenas. Percebe-se então que, no geral, os conhecimentos são trabalhados separadamente nessa escola. Segundo Miguel Arroyo (2015, p. 48),

Essa segmentação em si mesma é, em parte, advinda da divisão dos conhecimentos historicamente construídos. Assim, características da tradição do pensamento ocidental e do desenvolvimento específico de cada disciplina do saber – transpostas a disciplinas escolares – são agrupadas sinteticamente nos currículos escolares, responsáveis por garantir a propagação desses saberes. Esta forma de organizar os conhecimentos inviabiliza a interculturalidade.

No intuito de entender como se dá o funcionamento da escola, como os conhecimentos são trabalhados e como os alunos, pais e professores percebem a escola, realizou-se uma pesquisa, por meio da análise de relatórios de reuniões, e de entrevistas com professores indígenas e não indígenas, alunos e lideranças indígenas que também são pais de alunos, além da coordenadora pedagógica da escola. Apresentaremos na sequência as percepções sobre as respostas dos entrevistados que colaboraram com a pesquisa, preservando o anonimato de cada entrevistado e identificando apenas a função que cada um exerce na Escola Txualet. Nesse sentido, é muito interessante o relato da coordenadora pedagógica, conforme se verifica no excerto a seguir.

#### Excerto 1

Paramos as aulas esta semana para não atrapalhar as atividades deles e decidimos ficar para participar, tentar aprender um pouco mais, procuramos sempre participar das festas. Na outra semana iremos fazer atividades relacionadas ao ritual. A gente faz um esforço para articular esses conhecimentos, mas temos dificuldades porque não temos capacitação e nem material didático que nos ajude.

Percebe-se nesse relato a intenção em fazer a articulação entre as atividades da comunidade indígena e as atividades escolares. Entretanto, isso só ocorre em momentos específicos e, no geral, cumpre-se a carga horária determinada pela Seduc. De todo modo, é preciso reconhecer o esforço da escola, haja vista que eles não possuem capacitação ou material didático-pedagógico que possibilite avançar para a prática de uma educação realmente intercultural, em que haja de fato interação entre os vários conhecimentos e não apenas momentos de troca e saberes. Eunice de Paula (1999), em seu artigo sobre a escola do povo Tapirapé, concluiu que praticar uma educação intercultural significa permitir que os conhecimentos sejam utilizados para refletir sobre a realidade dos povos indígenas. Quando questionado sobre a paralisação das aulas durante a festa da comunidade, uma liderança indígena apresentou o argumento a seguir.

#### **Excerto 2**

Nós pede pros professor parar a aula porque o amjekin é o nosso ensinamento dos antigos, o amjekin é pra aprender a ser Krahô, saber da nossa cultura, nós num pode esquecer os ensinamentos dos antigos e nossos jovens tão perdendo nossa cultura e isso num pode acontecer. O professor fica, participa e aprende como é o nosso jeito. Esse amjekin chama Ketwaje, é a passagem do jovem pra vida adulta. Os ensinamentos da escola é importante, mas o nosso também é.

Na visão dessa liderança indígena, nota-se que os dois conhecimentos são importantes e precisam ser valorizados. Também é possível identificar no seu relato a preocupação com o fato de os jovens estarem perdendo a cultura indígena, ao passo que realça a importância de os professores que não são indígenas conhecerem melhor a cultura indígena. Outro relato interessante foi feito por um ex-aluno indígena, que já concluiu o ensino médio. Observemos como ele percebe a escola quanto ao processo de aprendizagem.

#### **Excerto 3**

Quando a gente começa a estudar, aprender as coisas na língua é mais fácil, aí quando começa o português fica um pouco difícil, mas nós tem que aprender de tudo, da nossa cultura e das coisas do cupen também. Nós estuda pra ajudar nossa comunidade, pra ser um professor, um técnico, pra ter um emprego e também pra defender nossa comunidade.

É possível perceber, a partir do relato, a dificuldade que os indígenas têm em assimilar os conteúdos escolares, especialmente quando são ministrados em língua portuguesa. Vê-se, também, que há uma valorização por parte do ex-aluno da educação escolar. No aspecto formal, a Escola Txualet está cumprindo a legislação de ser uma escola bilíngue, mas, nesse sentido, Maria do Socorro Pimentel da Silva (2010) chama a atenção para não cairmos na armadilha de achar que garantir o ensino bilíngue seja a mesma coisa que garantir educação bilíngue. Isso se daria porque a “educação bilíngue não se limita apenas ao ensino de duas línguas, na qualidade de disciplina, ultrapassa essa fronteira; realiza-se, sim, por meio das línguas, não apenas como um sistema de código, mas como visão de mundo, de conhecimento” (PIMENTEL DA SILVA, p.13). Nessa perspectiva, vejamos como

uma professora não indígena relata a dificuldade em compreender o universo de seus alunos indígenas.

#### **Excerto 4**

Eu acho que a escola indígena é largada, não tem nenhuma estrutura, o material didático é inadequado, totalmente fora da realidade. Percebo que os alunos não compreendem o que a gente ensina, apenas alguns deles conseguem avançar um pouco. Trabalho Português e Inglês, imagine a dificuldade que é. Já faz cinco anos que trabalho aqui e nesse tempo só participei de uma capacitação. Tenho que me virar. Avalio que tenho conseguido alguns avanços depois que aprendi muitas palavras da língua krahô, ajuda a ter um entendimento melhor, mas ainda é muito difícil.

No relato dessa professora que trabalha com as disciplinas de português e inglês, é evidente que para alunos da segunda fase do ensino fundamental e ensino médio as dificuldades em entender e trabalhar os conteúdos escolares são bem acentuadas. Essas duas línguas entram como segunda língua, das quais os alunos indígenas não têm domínio. Consequentemente, para a professora, o desafio também é enorme, porque além de estar trabalhando nos domínios de uma segunda língua, não dispõe de material didático-pedagógico para a realidade na qual a escola indígena não está inserida. Outro grande problema é que, ao não conhecer a língua dos indígenas, os professores não conseguem visualizar o significado do que estão ensinando e tão pouco os alunos conseguem traduzir de algum modo para a língua materna o que estão estudando. Isso gera um ensino que não faz nenhum sentido.

Outra dificuldade, dessa vez apontada pelos professores indígenas, diz respeito ao cumprimento dos horários determinados pela Seduc, uma vez que os horários determinados e os conteúdos estabelecidos seguem uma lógica muito diferente das atividades da comunidade. Nesse caso, a imposição de horário e a estrutura da escola em salas fechadas constituem um ambiente muito diferente da forma como os Krahô costumam aprender, dado que aprendem em movimento, através da dança, do canto, das atividades práticas que envolvem ação, percepção etc. Sobre isso, Aurinete Macedo (2015), em sua pesquisa sobre os Krahô na Escola 19 de abril, aldeia Manoel Alves, aborda a dificuldade em se conciliar os tempos da escola com os tempos do aluno. Nos termos da autora,

A escola é vinculada a um sistema educacional que se fundamenta na estipulação de tempo, de prazos. O ano letivo é o tempo que o aluno tem para aprender determinadas coisas. O professor tem prazos para concluir relatórios, preencher diários. E de certo modo esse sistema escolar impõe ao aluno e ao professor indígena essa dinâmica, muitas vezes não compreendida e assim ignorada pelo aluno que possui uma outra concepção de tempo (MACEDO, 2015, p.89-90).

Embora tenhamos notado nos relatos dos entrevistados na aldeia Rio Vermelho a referência ao papel da escola, como o de ensinar as duas culturas, na prática isso acaba sendo feito separadamente. Porém, foi evidenciado também o que não é papel da escola e isso fica evidente a partir do relato de uma professora indígena, conforme se verifica a seguir.



### Excerto 5

Precisamos de ter curso técnico, curso superior para ensinar administrar, trabalhar com projetos, conseguir recursos para trabalhar melhor com as roças, mais tem que ser na Terra Indígena porque é muito difícil pra nós ir pra cidade, ficar longe da nossa família, lá é tudo diferente, já fui fazer curso do Magistério e ficava muito triste, dá muita saudade.

Aqui a professora expressa que não é papel da escola preparar os alunos indígenas para viver na cidade, mais ainda, ela aponta o que se poderia chamar de projeto de futuro dessa comunidade: permanecer na sua terra, na sua cultura, com o seu povo e conseguir conhecimento e recursos para viver melhor. Nesse sentido, é importante destacar que, para as comunidades indígenas, educação e território são indissociáveis, pois é no território que ocorre a reprodução social do seu povo. Portanto, a educação escolar indígena, por meio do PPP e do seu currículo precisa atentar para que não se torne meio para a reprodução de um currículo alheio às realidades indígenas. O processo de luta pelo território é constante mesmo para as etnias que possuem terras demarcadas. As ameaças impostas pelo modelo desenvolvimentista baseado na monocultura e nos grandes projetos impõem consequências de múltiplas formas, seja por conta da contaminação de suas águas, pela redução da oferta de alimentos tradicionais, como a caça, ou até mesmo pela expulsão ou redução de território. No caso do povo Krahô, o território encontra-se em uma área onde a atividade da pecuária vem se expandindo há muitas décadas e atualmente ocorre a expansão de grãos, principalmente da soja, além da monocultura do eucalipto etc. Portanto discutir as estratégias de defesa e melhor utilização do território são demandas que precisam estar inseridas no PPP da escola indígena.

Dois encontros realizados na aldeia Rio Vermelho, o encontro da Coordenação Local da Funai de Carolina, em 2014, e o encontro preparatório para a II Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena, em 2017, apontou que as principais dificuldades da educação escolar indígena são: falta de infraestrutura - energia elétrica, ventiladores, computadores, internet. A falta de energia e internet gera um grande problema para os professores, uma vez que tudo precisa ser inserido no Sistema de Gestão Escolar (SGE), desde o preenchimento dos diários, planejamentos, notas etc.; a falta de material adequado para trabalhar a realidade indígena; a falta de merenda escolar – a merenda só chega atrasada e jamais foi o suficiente para o mês inteiro; falta capacitação para os professores; e falta autonomia da comunidade sobre os recursos que são destinados para a escola.

Esses dados só reforçam que a Escola Txualet e muitas outras escolas indígenas estão distantes de possuir as condições necessárias para as práticas de uma educação contextualizada, intercultural e potencializadora da autonomia e do fortalecimento da cultura indígena, capaz de contribuir para o projeto de futuro da comunidade.

É preciso considerar que não é somente a educação que precisa ser diferenciada, mas as outras políticas públicas destinadas aos povos indígenas também necessitam. Na abordagem de Walquíria Leão Rego e Alessandro Pinzani (2015, p. 31), fica evidente a necessidade de que as políticas públicas voltadas para os diferentes grupos vítimas de exclu-

são “sejam acompanhadas de políticas culturais específicas”. Se tomarmos como exemplo a política do Programa Bolsa Família, esta também não considera as especificidades das comunidades indígenas, pois os critérios utilizados são os mesmos das famílias urbanas ou das que vivem em outros contextos rurais, que não os dos povos indígenas. Tal programa é aplicado de forma homogênea sem avaliar as consequências, que podem ou não ser favoráveis a essas comunidades.

Nesse sentido, a luta atual dos povos indígenas pela criação de um sistema próprio e pelo funcionamento dos territórios etno educacionais é um caminho que fortalece a autonomia e possibilita novos passos em direção à concretização de uma educação escolar capaz de articular os saberes e fortalecer o protagonismo na construção do bem viver de suas comunidades. Em suma, são muitos os desafios que se colocam para que de fato a educação escolar indígena se aproxime da educação indígena, de modo que uma não exclua a outra, mas, para isso, é preciso superar a forma como a educação escolar indígena continua sendo ofertada aos povos indígenas, para que ela não destrua ou desqualifique os ensinamentos da educação indígena.

Finalizando, apresentamos neste texto algumas constatações relevantes para a compreensão do debate em torno da educação escolar indígena e da educação indígena. Entendemos que somente através do protagonismo dos povos indígenas apoiados por organizações e profissionais do campo da educação e do indigenismo tem sido possível conquistar avanços na construção de uma educação diferenciada que esteja em consonância com os anseios das comunidades indígenas. No campo do marco legal, que regulamenta a educação escolar indígena no país, houve avanços significativos e também resultados importantes, muitos alcançados pela teimosia e persistência de educadores indígenas que, aos poucos, foram assumindo o comando de suas escolas e, progressivamente, fazendo formação e capacitação para realmente ressignificar essa instituição que carrega as promessas de uma modernidade que não cabe na cultura indígena.

Por outro lado, nota-se que há um descompasso enorme entre o desejo por uma educação escolar bilíngue, diferenciada, intercultural e específica e a realidade de oferta dessa educação para os povos indígenas. Isso evidencia, assim, os impasses a serem superados, principalmente devido ao fato de a educação escolar indígena ser ofertada através de um sistema de colaboração em que cada ente federado faz do seu modo, que no geral não é favorável ao atendimento das especificidades da educação indígena. A luta dos povos indígenas sempre foi uma luta contra o poder vigente e, nessa direção, avanços desses povos dependem de sua organização, estratégias e poder de articulação. Daí que a luta atual por um sistema próprio de educação é um importante passo rumo à construção de uma escola que atenda aos anseios de articular conhecimentos e produzir conhecimentos novos que possam fortalecer a cultura, a identidade e autonomia das comunidades indígenas.

Por fim, é necessário ressaltar que a luta por essa educação contextualizada passa pela permanente valorização dos sábios e seus conhecimentos ancestrais e pela defesa dos seus territórios como condição indispensável para a construção dos seus projetos de

futuro. Cumpre destacar que essa luta não deve comparecer dissociada das demais lutas por políticas públicas direcionadas às populações indígenas, que também devem ser diferenciadas considerando as especificidades de cada povo.

## Referências

ARROYO, M. G. **Pobreza e Currículo: uma Complexa Articulação**. EPDS, Módulo IV. BRASIL/MEC/SECADI, 2015.

BANIWA, G. **Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas**. 36 Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. **Anais...** p. 2-4. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdf>. Acesso em 05/06/2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. Disponível em: [www.febac.edu.br/biblioteca/livros](http://www.febac.edu.br/biblioteca/livros); Acesso em 18.10.2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2014.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Câmara de Educação Básica. 2012. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br); Acesso em 20/06/2016.

\_\_\_\_\_, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996. In: SILVA, L. F. V. (Org). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: CGDT/FUNAI, 2008. p. 445-465.

\_\_\_\_\_, Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, 1989. In: \_\_\_\_\_, **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: CGDT/FUNAI, 2008. p. 54-63.

BRUNO, L. **Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades**. In: Estudos RBEP, Brasília, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez.2011. Disponível em: [www.inep.gov.br/article](http://www.inep.gov.br/article); Acesso em 20/09/2017.

COLLET, C. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

COSTA, J. J. S. **A Educação Segundo Paulo Freire: Uma primeira Análise Filosófica**. In: **Theoria** - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre, vol. VII, n. 18, p.72-88, 2015. <http://www.theoria.com.br/edicao18>; Acesso em 07/09/2017.

GRUPIONI, L. D. B. **Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena**. Palestra proferida em 16 de abril de 1999, em Brasília (DF), no Centro de Informações e Biblioteca em Educação, do INEP. In: **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000.

# Crianças indígenas kaiapó na rede regular de ensino: um estudo de caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pastor Joverci Alves, em Redenção/PA

Diuly Gonçalves de Araújo Abreu<sup>78</sup>  
Roberto Antero da Silva<sup>79</sup>

Este estudo trata da inserção de crianças indígenas na escola pública da rede regular de ensino abordando o papel relevante da educação. Para tanto, foi realizado estudo de caso na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Pastor Joverci, em Redenção/PA, que recebe crianças indígenas da etnia Kaiapó em um sistema educacional não indígena.

O estudo de caso objetivou compreender como a escola se apropria do ensino em direitos humanos em seu espaço-tempo com o foco na diversidade sociocultural regional dos povos indígenas da etnia Kaiapó, que estão inseridos na comunidade local. Assim, o problema da pesquisa pode ser expresso pelas seguintes perguntas: como ocorre o processo de ensino, aprendizagem e inclusão de alunos indígenas Kaiapó na Escola Municipal Pastor Joverci Alves? Como a unidade de ensino trabalha como o processo do

78 Licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Email: d.dhuzinha@yahoo.com.br

79 Professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, curso de Geografia. Graduado, mestre e doutor em Geografia. Email: robertoantero@uft.edu.br

ensino formal e de vivências culturais de alunos não índios e índios em seu espaço? Nesse caso, a escola precisa utilizar-se das orientações de direitos humanos para a educação considerando a diversidade cultural regional indígena.

Para se chegar a essas indagações, foram consideradas as seguintes hipóteses que nortearam esta pesquisa: os alunos não conhecem a diversidade sociocultural indígena marcante na vida cotidiana da cidade e a escola é um espaço que ainda não consegue implementar ações sobre peculiaridades sociais, econômicas e culturais dos povos de etnia Kaiapó em seu currículo.

A educação em direitos humanos prioriza que a diversidade seja compreendida como direito que os seres humanos têm sobre si e sua própria história. Nessa vertente, inclui-se a educação indígena, que preza o ensino de inclusão de seus povos respeitando suas peculiaridades culturais, linguísticas e históricas.

A Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (ONU, 2008, p.10) enfatiza que “Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos”.

Assim, os povos indígenas devem ser valorizados, respeitados e incluídos em ambiente escolar que atenda a sua diversidade cultural, em que haja troca de conhecimentos, aprendizados e tolerância entre índios e não índios.

A pesquisa tem como objetivo geral averiguar a experiência da EMEF Pastor Joverci Alves na oferta de educação pública formal para crianças indígenas da etnia Kaiapó em um sistema educacional não indígena. De modo específico, busca-se analisar como ocorre o processo de escolarização das crianças indígenas Kaiapó na escola; levantar dados sobre como a interculturalidade local indígena é trabalhada na unidade de ensino pesquisada; identificar a(s) concepção(ões) dos docentes sobre o princípio de igualdade e diferenças interculturais com enfoque para a cultura local indígena e para a prática didática em educação de direitos humanos.

## Metodologia

Para este trabalho, foi feita bibliográfica, que se configura no estudo sistêmico de levantamento, seleção, arquivamento e relação ao objeto de pesquisa que averiguou trabalhos realizados em estudos sobre a educação e direitos humanos. A coleta de dados foi feita com questionários fechados e abertos no ambiente escolar para responder as indagações levantadas pela pesquisa.

A pesquisa qualitativa é classificada como uma atividade voltada à solução de problemas, que pretende trazer respostas às perguntas por meio de processos científicos.

A pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas. A pesquisa

pressupõe teorias ou visões de mundo, que em diferentes domínios do conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa (CHIZZOTTI, 2006, p.20).

Já o estudo de caso é

Uma estratégia de pesquisa bastante comum [...] o caso é dado ao profissional para que reúna informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico. Objetiva reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esses objetos, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

Nesse sentido, foram realizadas incursões na escola pesquisada durante outubro de 2017, primeiro para contatos e apresentações, depois para recolher dados do Projeto Político Pedagógico (PPP), e, por fim para aplicação dos questionários. Ressaltamos a disponibilidade e presteza da equipe escolar em contribuir para a execução do nosso trabalho.

## Escola e educação em direitos humanos

Ao abordar o tema de direitos humanos, é necessário compreender seus aspectos conceituais. A luta por direitos humanos iniciou-se por meio do reconhecimento da humanidade pelo próprio ser humano em suas diferentes formas, dimensões e contextos. “Surge em função da necessidade de cada tempo e circunstância e da organização social em torno de lutas que buscaram efetivar esses direitos”, com o objetivo de retirar o homem da opressão e da violência (MENDONÇA, 2016, p. 9).

Segundo a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, “Direitos humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros” (BRASIL, 2013, p. 11).

Ainda que apresentem semelhanças, é necessário diferenciar direito universal de direitos humanos: “fundamental distingui-los, pois assim permitirá entender a consecução do princípio da universalidade dos direitos humanos” (MENDONÇA, 2016, p. 13). Direito universal e direitos humanos são entendidos como direito inalienável e universal perpassando qualquer direito já estabelecido por leis de estados, embora seja responsabilidade do estado garantir esses direitos. Os direitos universais não são delimitados em um ordenamento jurídico, pois dizem respeito à dignidade da natureza humana como, por exemplo, o direito à vida, ou seja, resultam de lutas históricas pela emancipação e libertação do povo.

Já os direitos dos cidadãos são criados e devem estar ligados à determinada ordem jurídica e política pautados na ideia do jusnaturalismo.

O jusnaturalismo como concepção filosófica, no entanto, é entendido como resultado de transformações econômicas e sociais que forçaram



mudanças no conceito de poder do Estado e se caracteriza pela ideia racional de um direito universal, conhecido como Direito de Natureza, e que origina outros direitos (MENDONÇA, 2016, p. 12).

Assim, algumas características doutrinárias dos direitos humanos são classificadas de acordo com Mendonça (2016, p. 19) na Figura 1.

**Figura 1** - Características doutrinárias dos direitos humanos



Fonte: Mendonça (2016)

Os direitos humanos são históricos, fruto de uma evolução gradual. A historicidade deve ser compreendida como uma fórmula histórica de direitos que se vale em determinado momento do direito natural com a prévia intencionalidade de ser universal, reconhecendo assim a sua história como uma característica doutrinária. Outra característica dos direitos é ser imprescritíveis, com o decorrer do tempo não prescrevem. Também são inalienáveis, quer dizer, os direitos não são transferíveis, pois são inegociáveis. Por fim, os direitos são irrenunciáveis, não podem ser objetos de renúncia, pois são referidos à dignidade humana e desse direito seu titular é impossibilitado de dispor como bem lhe entender.

A história da evolução dos direitos humanos é marcada por diferentes gerações de direitos, cada uma delas apresenta todas as conquistas alcançadas: direitos civis, direitos políticos, direitos econômicos, sociais e culturais e direitos de solidariedade. Entre esses direitos destacam-se o direito ao desenvolvimento e ao meio ambiente sadio; o direito à paz; e o direito à autodeterminação dos povos (BRASIL, 2013).

A busca da humanidade por direitos foi constituída por ações que foram sendo construídas, conquistadas, garantidas, usufruídas e reformuladas com o decorrer do tempo. Esses caminhos percorridos permitem almejar mudanças e analisar a evolução dos direitos humanos em etapas, dimensões ou gerações de direitos.

### Educação em direitos humanos na sala de aula

A educação pode ser vista como “instrumento para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo da modificação da mentalidade de seu grupo e ser

promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos” (BRASIL, 2013, p. 26). Possibilita ao educando a construção de cidadania e formação de sujeitos de direitos, cientes de seus deveres, mas conscientes que também têm deveres e responsabilidades na promoção dos direitos humanos.

Logo a educação é um elemento primordial na formação de um indivíduo cidadão; enquanto sujeito de direitos, sabe que tem responsabilidades em relação à sociedade na qual está inserido. E é no ambiente escolar, espaço marcado pela diversidade de sujeitos, que o papel educativo deve garantir a formação dos sujeitos.

Esse papel educativo visa a discutir, refletir, promover e garantir aos discentes a educação voltada para os direitos humanos e ser relevante para a construção da cidadania e da democracia; para tanto, utiliza-se de instrumentos significativos para combater violações de direitos humanos, pois educa para a valorização da dignidade humana.

Desse modo, o processo educativo é instituído pela construção coletiva da cidadania e participação ativa na sociedade; o sujeito reconhece a si e os outros como portadores de direitos e como agentes de transformações na sociedade.

À escola cabe o papel de formar cidadãos capazes de transformar a realidade; segundo Freire (1980, p. 25), “a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”.

Por conseguinte, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) define a educação em direitos humanos como

Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensões de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2013, p. 35).

Nesse sentido, a educação em direitos humanos é norteada para o respeito às diferenças e a sala de aula é o local propício para se discutir e orientar os discentes a participar ativamente para resolver problemas em contextos de realidades diferentes da sua e sensibilizá-los para o sentido de responsabilidade como um processo de empoderamento para edificação de um amanhã melhor.

Desse modo “a questão dos direitos humanos torna-se central e urgente. É imprescindível promover os direitos econômicos, sociais e culturais dos diferentes povos,

assim como dar atenção prioritária às necessidades dos grupos sociais minoritários” (BRASIL, 2013, p. 26).

Isso remete à necessidade de debater acerca das relações de diversidade sócio-cultural dos povos indígenas no ambiente escolar respeitando suas tradições, cultura e história devidamente incorporadas na educação pública.

### Diversidade cultural: os povos indígenas

A diversidade é uma característica da humanidade, seja nos saberes, personalidades, modos de vida, meios de perceber o mundo e as culturas, e a escola não deve se isentar do seu compromisso de propiciar formas acolhedoras de diversidade.

A inserção de questões sobre a diversidade cultural, preconceitos, discriminações, racismos, violência dentre outros é que torna a educação um elemento indispensável no combate das desigualdades sociais e educacionais.

A educação para os povos indígenas requer um ensino que preze a inclusão, o respeitando a peculiaridades culturais, linguísticas e históricas. Os indígenas devem ser valorizados, respeitados e incluídos em ambiente escolar que atenda a sua diversidade cultural, em que haja relação de troca de conhecimentos, aprendizados e tolerância entre índios e não índios.

Cabe à escola abrir-se como espaço de descobertas para a troca de experiências e aprendizados diversos; é relevante para complementação do seu projeto político pedagógico a inserção de saberes, vivências e manifestações culturais internas e externas ao ambiente escolar.

Para compreender a diversidade no espaço escolar, é preciso entender a igualdade e os processos de diferenciação da sociedade e que essas diferenças e desigualdades sociais contribuem para a concepção de relação entre sociedade e indivíduo. O princípio da igualdade pode ser caracterizado por duas interpretações: o de igualdade de resultados e o de igualdade de oportunidade.

A perspectiva da igualdade de oportunidade, todos deveriam ter a mesma possibilidade de alcançar os benefícios e as recompensas que uma sociedade torna disponíveis. [...] já na visão de igualdade de resultados, existem alguns aspectos que geram discussões. O primeiro deles é: igualdade de quê? O segundo se refere a como medir a igualdade, enquanto o terceiro diz respeito a qual tipo de igualdade deve ser valorizada (CARVALHO; WEISHEIMER, 2012, p. 158-159).

Na sociedade, a vida dos indivíduos é fortemente determinada, simultaneamente, pela diferenciação social (situada num grupo específico) e pela desigualdade social (situada em relação à distribuição de bens sociais). Assim, desigualdade e diferenciação social estão intimamente relacionadas e estruturam as formas de vida em qualquer sociedade (CARVALHO, WEISHEIMER, 2012).

Desse modo, a ação educativa deve priorizar uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade que cerca o indígena abordando como ponto de partida os conceitos, teorias e valores sociais e culturais de seu povo.

Ao conhecer os aspectos culturais de um povo, é possível reconhecer outras culturas. Nessa perspectiva, (re)conhecer os valores étnicos, sociais e culturais dos povos indígenas no ambiente escolar é de grande relevância no currículo escolar não só para a construção da identidade desses povos, mas também para a formação de cidadãos que valorizem a diversidade social e respeitem a liberdade de expressão, igualdade em direitos e fraternidade.

### A inserção de crianças indígenas Kaiapó na Escola Municipal Pastor Joverci Alves

Este estudo trata da presença cultural indígena Kaiapó em escola regular, da oferta de ensino a esses alunos, de como a escola os acolhe, compreende e absorver as vivências deles. Buscou relacionar práticas pedagógicas com a inserção do ensino da educação em direitos humanos para a formação cidadã de sujeitos que valorizem, respeitem e conheçam não só a cultura dos povos Kaiapó, mas qualquer outra diversidade que se apresente no ambiente escolar.

### Os indígenas Kaiapó

Os índios da etnia Mebenpôkrê - Kaiapó vivem no sul do Pará e no Mato Grosso, habitam aldeias e a Casa Indígena (CASAI) localizada na cidade base dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) de acordo com o sítio dos povos indígenas do Brasil.

No século XIX, os Kayapó estavam divididos em três grandes grupos, os Irããmra-nh-re (os que passeiam nas planícies), os Goroti Kumrenhtx (os homens do verdadeiro grande grupo) e os Porekry (os homens dos pequenos bambus). Desses descendem os sete subgrupos kayapó atuais: Gorotire, Kuben-Krân-Krên, Kôkramôrô, Kararaô, Mekrãgnoti, Metyktire e Xikrin (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2017).

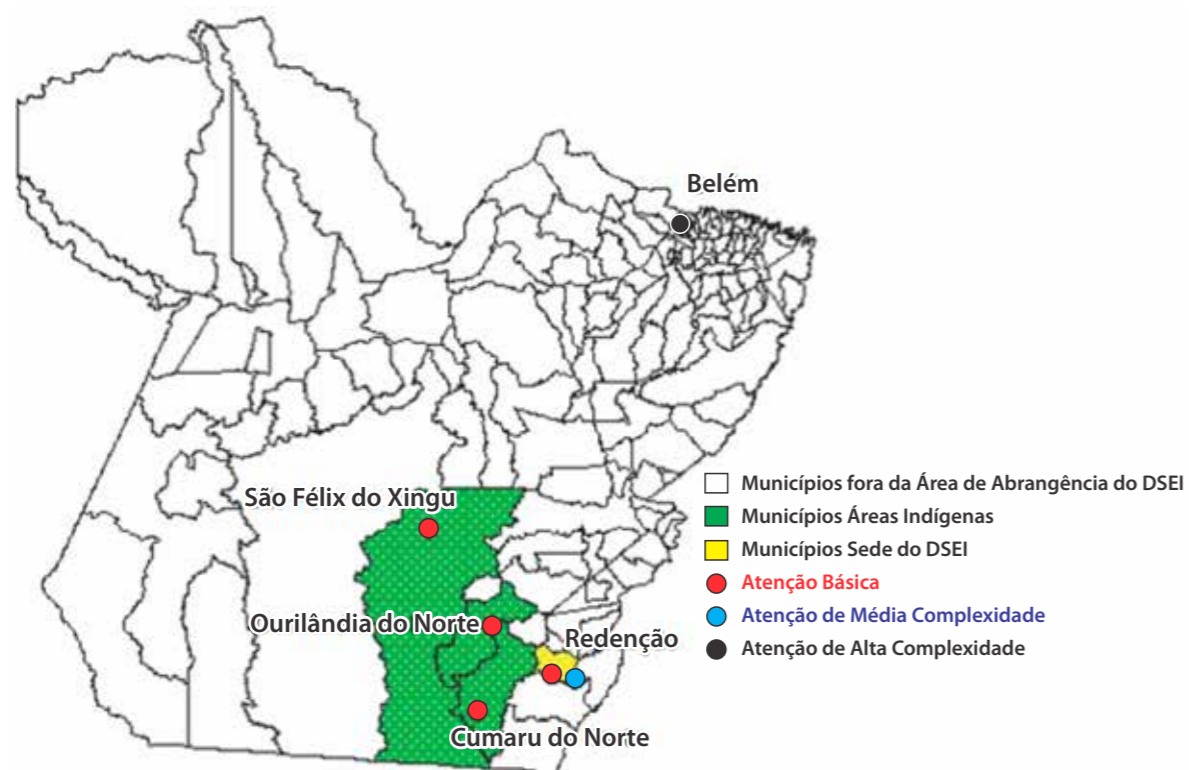
A atividade de sobrevivência e a economia desse povo é dividida entre homens e mulheres.

São especialmente as mulheres que produzem a quantidade necessária de alimentos calóricos. As roças, cultivadas em um raio médio de quatro a seis quilômetros da aldeia, são geridas por elas. Cada família possui suas próprias roças, onde se cultiva sobretudo batata-doce, milho, cana-de-açúcar, bananas e mandioca, extremamente ricas em calorias. Algumas frutas tropicais, o algodão e o tabaco também integram o cultivo. [...] Os homens têm a dura tarefa de cortar as árvores para a abertura das roças. As árvores são derrubadas no início da estação seca (maio) e permanecem lá alguns meses, até a proximidade da estação chuvosa (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2017).

A Figura 2 mostra as abrangências territoriais da etnia na região sudeste do Pará, que está no Distrito Sanitário Especial Indígena de Kaiapó com sede em Redenção, justamente área do foco da pesquisa.

Os Kayapó pertencem aos 15 grupos mais importantes da Amazônia, possuem população muito variável. Há bastante flutuações demográficas, mas uma estimativa de 2000 indica uma população total de aproximadamente 6.300 indígenas (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2017).

**Figura 2** - Mapa do estado do Pará que descreve a região do Distrito Sanitário Especial Indígena de Kaiapó – Redenção/PA



Fonte: Instituto Socioambiental (2017)

Cabe destacar que o foco deste estudo é olhar para a diversidade desses povos minoritários, mas com uma cultura riquíssima, analisar a inserção das crianças indígenas na escola formal, pois não há escola própria para a educação indígena próxima à cidade.

### Escola Municipal Pastor Joverci Alves

A unidade de ensino pesquisada é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pastor Joverci Alves, situada no perímetro urbano de Redenção/PA. A escola foi inaugurada em março de 1995 com o nome Escola Municipal de Ensino Fundamental Casa da Bênção de Deus. No ano seguinte, foi assinado convênio com a Prefeitura Municipal, que assumiu as despesas do estabelecimento de ensino, como manutenção de profissionais e outros. O convênio foi suspenso em 2004 e o prédio foi cedido para a Associação de Pais e Ami-

gos dos Excepcionais (APAE). Em 2009, novo convênio municipal foi assinado e a unidade passou a ter o nome atual.

Atualmente a escola atende cerca de 140 alunos não índios e indígenas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. A infraestrutura da escola é considerada boa pela equipe de gestão. São cinco salas de aulas, sala para diretoria, sala de professores, uma secretaria, sala de informática e outras dependências administrativas.

A escola possui IDEB 3,9; o mais baixo de toda a rede de ensino municipal. Contudo, a nova gestão vem trabalhando para que esse resultado seja modificado no próximo ano.

A escola recebe apoio da Secretaria de Educação com apoio material, orientações pedagógicas com a equipe do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa, palestras, formação continuada para os professores etc., mantendo uma relação amistosa e de companheirismo, em que tudo é estabelecido em comum acordo, conforme afirmado pela equipe pedagógica.

A escola tem seis docentes com licenciatura, equipe diretiva (diretor e coordenador pedagógico), administrativa (secretária e auxiliar) e pessoal de apoio (merendeiras, serviços gerais e guardas patrimoniais/vigias).

A escola desenvolve alguns projetos, como Recreio Literário; Projeto de Leitura Contos de fadas; Programa Municipal de Aulas Complementares; Projeto Viva o Trânsito viva a vida, Saúde Bucal, Preventivo de combate ao mosquito transmissor da Dengue dentre outros.

Cabe aqui destacar que a escola não mencionou nenhum projeto que trabalhasse a cultura indígena e as diversidades sociais em seu dia a dia escolar, o que mostra a ausência da cultura indígena.

### A Escola Municipal Pastor Joverci Alves e os indígenas Kaiapó

Ao adentrar ao espaço escolar, foram levantados os primeiros dados com relação à equipe pedagógica sobre a quantidade de alunos indígenas, a idade e nível de ensino deles. A diretora informou que a escola atende seis alunos indígenas da etnia Kaiapó, entre 11 e 15 anos, matriculados no 3º ano e 4º ano.

Uma das questões visou averiguar se a escola trabalha com ações diferenciadas entre alunos indígenas e não indígenas. A equipe pedagógica afirmou não haver esse direcionamento. Desse modo, constatou-se que a instituição não aborda uma educação que atenda as necessidades específicas das crianças indígenas. Vale lembrar que a escola tem dever legal de oferecer atendimento diversificado, pois, como ressalta a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, todas as crianças indígenas têm "O direito a uma educação escolar diferenciada".



Quando questionados se o ensino atende as peculiaridades das crianças indígenas, os docentes deram respostas contraditórias. O docente 1 respondeu que “Sim, pois os conteúdos do livro didático abordam alguns assuntos sobre cultura indígena”; já o docente 2 disse que “não, porque a criança indígena fica perdida na sala de aula e acaba por desistir das aulas e retorna para a aldeia”. De qualquer modo, as particularidades das crianças indígenas não são atendidas, pois abordar apenas os conteúdos do livro didático não valoriza a realidade local e regional bastante rica desses povos.

O estudante tem acesso à educação formal, mas não tem atendido o direito à educação indígena previsto em lei. A EMEF Pastor Joverci oferta de maneira tímida e pouco efetiva as orientações dos direitos humanos para a formação cidadã das crianças indígenas e não indígenas. Na escola, são desenvolvidas poucas das ações propostas pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República: “Educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade” (BRASIL, 2013, p. 34).

Conforme o relato da docente do 4º ano, é comum essas crianças indígenas abandonarem a escola retornando para as suas aldeias. Vieram até a cidade buscando um ensino que lhes permitisse conhecer e reconhecer a si mesmos como pessoas de direitos, contudo o que encontram na maioria das vezes são professores que não estão preparados para os receberem, fato que fica evidenciado em diálogos dos docentes.

Porém a escola precisa atender demandas, conforme salienta a Resolução nº 5 de 2012 em seu Art. 2º.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos: [...]VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL, 2012, p. 2).

Outra questão indaga como se dá o processo de aprendizado dos alunos indígenas. A resposta dos dois docentes que trabalham com alunos indígenas e um membro da equipe pedagógica surpreendeu, pois não reconhecem a aldeia Kaiapó como aldeia indígena. Demonstram total desconhecimento da cultura indígena local, reforçando a visão de que a escola ainda não é capaz de oferecer estudo das peculiaridades sociais, econômicas e culturais dos povos de etnia Kaiapó em seu currículo. Quanto à aprendizagem dos alunos indígenas, apresentam dificuldades de leitura, escrita e adaptação na escola.

Sobre o não reconhecimento da aldeia Kaiapó como aldeia, o Programa de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas (Prodocult) do museu do índio é enfático ao afirmar que há sim aldeias próximas à cidade de Redenção.

Os Kayapó da aldeia Mõxkarakô, comunidade participante do projeto, estão situados em uma terra indígena localizada à região nordeste das ter-

ras indígenas kayapó, próxima à cidade de Redenção, e que possui cerca 3.284.005 hectares. Os Kayapó de Mõxkarakô dividem esta terra com outros subgrupos kayapó (PRODOCULT, 2017).

Os questionamentos levantados ajudaram a compreender que a escola precisa criar mecanismos efetivos no seu currículo escolar que abordem as diversidades culturais dos povos indígenas locais e que tragam significação ao ensino, que possibilitem ações que enfatizem a cultura, a linguagem e a história indígenas mesmo em um contexto formal de ensino.

Foi indagado também sobre como é o processo de socialização entre crianças indígenas e não indígenas na escola. A resposta obtida foi: “Eles se respeitam, não existe discriminação, só que por eles mesmos são calados e não interagem tanto”. Assim, percebe-se que há respeito mútuo entre alunos indígenas e não indígenas. Quanto ao fato de serem calados e interagirem pouco, faz parte da cultura desses povos comunicar-se pouco com os não indígenas, só falam o necessário na língua portuguesa, preferem comunicar-se na língua indígena.

Verificamos ainda se no PPP estavam inseridas ações relacionadas ao reconhecimento e à valorização do ensino da diversidade sociocultural local dos povos indígenas, mas não foram encontradas. Nesse sentido, a equipe pedagógica citou exemplos de ações comemorativas esporádicas.

Questionou-se também como é abordada a diversidade sociocultural indígena na sala de aula. Foi relatado que ocorre “pela oralidade, dependendo do tema que está sendo explorado, há participação com perguntas e respostas relacionadas ao tema diversidade dos povos indígenas no Brasil, terras indígenas e pluralidade cultural”. Logo, percebe-se que a temática é abordada somente quando consta no livro didático, sem nenhuma menção à realidade social dos alunos. Isso aponta para a necessidade de o docente se informar mais sobre a diversidade indígena da região sul e sudeste do Pará, cultura esta que movimenta grande parte da economia local.

Para finalizar, as considerações apresentadas neste artigo dizem respeito ao papel da educação e dos direitos humanos no ambiente escolar com foco na diversidade cultural por meio da inserção de crianças indígenas da etnia Kaiapó na EMEF Pastor Joverci Alves.

Para isso, levantaram-se questões relativa ao processo de ensino, aprendizagem e inclusão dos alunos indígenas Kaiapó, considerando ainda as vivências culturais desses alunos no espaço escolar.

Nas entrevistas com docentes e equipe pedagógica, notaram-se algumas inconsistências em relação à oferta diferenciada de ensino, com ações que valorizem as particularidades dos alunos indígenas. Percebe-se, inclusive, divergência entre o discurso dos docentes e da equipe pedagógica, estes últimos, tentando afirmar ações de acolhimento das crianças indígenas Kaiapó na escola.

Desse modo, é evidente que a escola, enquanto formadora de sujeitos, ainda se utiliza minimamente de ações que valorizem a diversidade cultural local como instrumento de interação sem perda da identidade desses povos indígenas tão importantes para a região.

A equipe docente parece sentir-se impotente diante da diversidade cultural indígena em sala de aula, contudo é necessário promover uma educação escolar que desconstrua e reconstrua esse paradigma. A educação em direitos humanos deve ser orientada na perspectiva intercultural crítica, com formação para os professores que trabalhem com os alunos indígenas. Também são imprescindíveis ações mais práticas no dia a dia de alunos índios e não índios a fim de que haja interação entre eles. É preciso dar significação ao ensino para construir uma educação e uma sociedade mais igualitária e democrática.

### Referências

BRASIL. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192) acessado em: 23/10/2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos/ Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: MEC/SEF. 2013.

CARVALHO, Ana Paula Cormimde; WEISHEIMER Nilson. **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Edit. Vozes, Petrópolis – RJ, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/mebengokre-kayapo?l=pt&povo=kayapo> acessado em 14/07/2017.

MENDONÇA. Fortes Erasto. **Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação**. Módulo II – curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. UFT-2016.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro, 2008, UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008. Disponível em: [http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf). Acesso:17/09/2017.

**PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Pastor Joverci**. Biênio 2017/2018.

PRODOCULT. **Programa de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas**. Disponível em: [http://prodocult.museudoindio.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=103&Itemid=262](http://prodocult.museudoindio.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=103&Itemid=262) acessado em 25/10/2017.

## Assistência estudantil: da vulnerabilidade social ao êxito e permanência de estudantes do IFTO – Campus Araguaína

**Cintia Pereira Bezerra<sup>80</sup>**  
**Rita de Cássia Domingues Lopes<sup>81</sup>**

A educação contemporânea no Brasil é resultado de construções histórico-sociais marcadas por privilégios da elite dominante deixando-se de lado o direito à educação das classes populares. Apesar de todas as conquistas tecnológicas e educacionais vivenciadas nas primeiras décadas do século XXI, nosso sistema educacional ainda se mantém como mecanismo de exclusão social. Embora tenham ocorrido avanços significativos na legislação brasileira concebendo a educação como direito e instrumento na formação do cidadão, ainda vemos refletidos elementos de exclusão e discriminação na esfera educacional. Grande parte da população continua carente de educação de qualidade, que lhe garanta equidade de direitos e possibilidade de desenvolvimento social (ARROYO, 2017).

O direito à educação é um dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apresentada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, como “[...] 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, seu preparo para

80 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), Polo Araguaína-UFT. E-mail: [cintia.bezerra@ifto.edu.br](mailto:cintia.bezerra@ifto.edu.br)

81 Doutora e mestre em Antropologia. Professora na Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Tocantinópolis, no curso de Ciências Sociais (licenciatura). É líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Educação e Política (GP CEP). Email: [ritadomingues@uft.edu.br](mailto:ritadomingues@uft.edu.br)

o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mais à frente, em seu artigo 206, esclarece que o ensino será regido com base nos seguintes princípios: “I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. [...] IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. [...] VII- garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

Além da Constituição, outros documentos oficiais do governo reforçam e buscam assegurar educação a todos os brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incumbiu ao Estado maior responsabilidade sobre a educação pública e inseriu a educação como direito às diversas camadas da sociedade. Assim, a educação se torna acessível a homens e mulheres de diferentes raças e culturas, os quais nem sempre possuem as mesmas oportunidades de acesso e desempenho nos estudos.

A política de assistência estudantil foi criada como instrumento de fomento à educação. Nessa perspectiva, a educação não é somente condição básica para o exercício da cidadania, mas indispensável para a obtenção da inclusão social. “A relação educação-desigualdades, tão abstrata e genérica, exige ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, reagindo às desigualdades e se apresentando e afirmando como sujeitos políticos, de políticas, de afirmações positivas” (ARROYO, 2010, p. 1385).

Devido a esse panorama, surgiram nas últimas décadas diversos programas de políticas públicas, dentre eles o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), aprovado pela Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007, sendo substituída pelo decreto nº 7.234/2010, que busca ampliar as condições de permanência e êxito dos jovens na educação.

Neste texto, investigou-se o Programa de Assistência Estudantil (doravante PAE), na promoção ao acesso, permanência e êxito acadêmico dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) - Campus Araguaína, respondendo as seguintes questões: qual é o perfil socioeconômico dos alunos dos cursos técnicos subsequentes do IFTO-Câmpus Araguaína contemplados pelo PAE? O PAE tem contribuído para a permanência e êxito dos alunos dos cursos técnicos subsequentes? De que forma o programa tem auxiliado na permanência desses discentes?

Foram considerados dados socioeconômicos, culturais e estrutura familiar de discentes dos cursos técnicos subsequentes de Enfermagem, Análises Clínicas e Informática para Internet, cursos estes destinados particularmente àqueles que já tenham concluído o ensino médio básico e desejam se qualificar para ingressar no mercado de trabalho.

Para realização da pesquisa, o enfoque metodológico teve como base o estudo de caso e a abordagem quantitativa, mensurando-se a quantidade de alunos dos cursos técnicos subsequentes do IFTO-Câmpus Araguaína contemplados com bolsas do PAE durante 2016. Foi analisado o perfil socioeconômico desses discentes através de dados obtidos na Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) em fichas de inscrições que medem o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), bem como o censo escolar referente a notas, frequências e evasão coletados na Coordenação de Registros Escolares (CORES) buscando entender sua relação com a permanência e o êxito escolar.

## Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa teve como enfoque metodológico o estudo de caso e a abordagem quantitativa. Segundo Gil (2010 apud PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60), o estudo de caso “é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto”. Para Chizzotti (2003, p. 102), “o estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos.” Assim, podemos afirmar que o estudo de caso é utilizado quando o pesquisador pretende chegar a um resultado utilizando muitos objetos, para isso ele toma um caso como unidade significativa do todo.

Por sua vez, a abordagem quantitativa “permite a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente” (TERENCE E FILHO, 2006, p. 3). Fonseca (2002, p. 20) esclarece que

A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

No início desta pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico com intuito de apresentar fundamentos teóricos acerca do PAE. Por conseguinte, após autorização da direção do IFTO tivemos acesso às fichas de inscrição que medem o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) do PAE no Campus Araguaína, do ano de 2016, no qual 331 alunos das modalidades Proeja, Médio Integrado, Técnico Subsequente e Nível Superior se inscreveram. Desse total de inscritos, foram contemplados 132 alunos dos cursos técnicos subsequentes.

Na CAE foram coletados os seguintes dados acerca do perfil social e econômico dos alunos: faixa etária, gênero, raça, estado civil, moradia, renda per capita, se possuem filhos, qual tipo de ensino cursaram e se participam de outros programas assistenciais. Logo após investigamos na CORES os dados constantes no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica (SIGA-Edu) no qual acessamos notas, frequências, rendimentos, reprovações e abandono dos alunos pesquisados. Todas essas informações foram inseridas em planilhas no Excel 2013, o que nos permitiu transformá-las em porcentagem e em gráficos que serão analisados neste estudo.

## O IFTO e sua política de assistência estudantil

A instituição de que tratamos neste estudo é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – Campus Araguaína, constituído em 2008, por meio de Termo de Cooperação Técnica entre Secretaria de Educação e Cultura de Tocantins, passando a funcionar em 2009, dando continuidade ao curso técnico em Enfermagem da antiga Escola Estadual Técnica de Enfermagem de Araguaína (BRASIL, 2013).



O município de Araguaína destaca-se na região norte do estado do Tocantins, pois assume posição de polo tanto para essa região quanto para o sudeste do Pará e sul do Maranhão, com notoriedade nas áreas agroindustrial, prestação de serviços, saúde e educação, ofertando ao cidadão ensino público e privado, laboratórios de diagnósticos clínicos, hospitais e diversos atendimentos realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

O PAE do IFTO foi criado em atendimento ao decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010), que em seu artigo 4º enfatiza a participação dos institutos federais, considerando suas particularidades e diversas modalidades de ensino e demais necessidades identificadas pelos estudantes. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) define a política de assistência estudantil como

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (2012, p. 63).

A criação do Programa Nacional de Assistência Social (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, objetivou a democratização das condições de permanência dos jovens na educação, redução de taxas de reprovação e evasão, diminuição das desigualdades sociais e regionais através da permanência e conclusão de cursos nas instituições federais de ensino e contribuição ao fomento na inserção das diferentes camadas da sociedade através da educação (BRASIL, 2010).

O regulamento do PAE do IFTO foi instituído em maio de 2011, criando auxílios voltados ao atendimento de estudantes que possuem renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio e que estejam regularmente matriculados em cursos oferecidos pelo IFTO-Câmpus Araguaína, apresenta no artigo 3º os seguintes objetivos:

- I – Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade social, objetivando o desenvolvimento sustentável do país;
- II – Promover o acesso, a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes do IFTO;
- III – Assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas;
- IV – Contribuir para a promoção do bem-estar biopsicossocial dos estudantes;
- V – Reduzir as taxas de evasão e retenção;
- VI – Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais;
- VII – Promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica e atividades e intercâmbios

biopsicossociais, culturais, esportivos, artísticos, políticos, científicos e tecnológicos (BRASIL, p. 2, 2016).

O capítulo III, art. 4º do regulamento apresenta-se dividido em dois eixos:

- I – Eixo Universal: destina-se a todo e qualquer estudante regularmente matriculado no IFTO, de forma universal ou por meritocracia;
- II – Eixo de Assistência e Apoio ao Estudante: destina-se prioritariamente a estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio com comprovada situação de vulnerabilidade social, tendo como obrigatória a participação em processo de seleção socioeconômica (BRASIL, p. 3, 2016).

No eixo universal, são desenvolvidos programas nas áreas pedagógica, saúde, esporte, cultura, diversidade, inclusão, entre outros. Diferente do eixo de assistência e apoio ao estudante, que atenderá prioritariamente alunos comprovadamente em situação de vulnerabilidade social atestada em processo de seleção socioeconômica, contemplando-os com um dos seguintes benefícios: I – Auxílio-Transporte; II – Auxílio-Alimentação; III – Auxílio-Moradia; IV – Auxílio-Material Didático; V – Auxílio-Uniforme; VI – Bolsa-Formação Profissional; VII – Auxílio-Emergencial; VIII – Auxílio aos Pais Estudantes; IX – Bolsa-Atleta (BRASIL, 2016, p. 7). No processo de seleção do PAE realizado por meio de edital, os estudantes contemplados são submetidos a condicionalidades e regras, como frequência mínima de 85% em sala de aula, notas satisfatórias, assunção de documento em caso de omissão de informações e uso indevido de recursos.

Todas as ações executadas pelo PAE no processo de seleção dos discentes são essenciais na compreensão do contexto social nos quais estão inseridos, suscitando diagnósticos, articulações e implementação de programas e projetos em âmbito educacional. Segundo Furlani (1998, p. 10), “a educação deve partir do conhecimento do aluno como pessoa e sujeito, constituindo-se em um processo que é iluminado pelo educador e educado”.

## Análise e interpretação dos dados socioeconômicos

Para traçar o perfil socioeconômico dos alunos dos cursos técnicos subsequentes do IFTO-Câmpus Araguaína contemplados com auxílios constantes nos Editais nº 12 e 15/2016, foram selecionados os seguintes dados: gênero, faixa etária, raça, estado civil, renda per capita bruta, moradia, número de filhos e tipo de ensino.

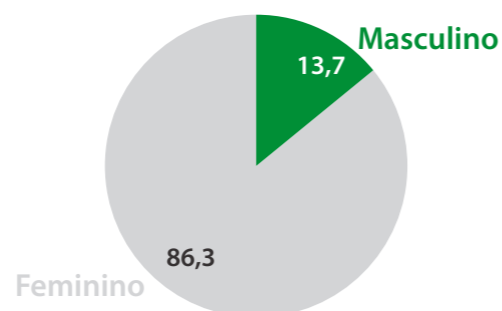
## Gênero

Nas informações referentes ao gênero da população analisada, verifica-se que 86% dos bolsistas são mulheres, conforme demonstrado na Tabela 1 e Gráfico 1.

**Tabela 1** – Percentual de alunos contemplados, conforme gênero

Gênero	Frequência	%
Feminino	113	86,3
Masculino	18	13,7
Total	131	100

**Gráfico 1** – Perfil/Gênero – alunos contemplados



Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

Apesar das diversas dificuldades enfrentadas pela mulher no acesso à educação ao longo da história brasileira, dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), na análise da distribuição da População Economicamente Ativa (PEA) por escolaridade, segundo gênero, apresentam índices positivos na maioria dos níveis de escolaridade para as mulheres. Segundo Rosemberg (2001), a aliança formada pelas organizações mundiais (Unicef, Unesco, Unifem, Banco Mundial, OCDE) e governos nacionais enfatiza a educação da mulher com objetivo de reduzir a pobreza e possibilitar o desenvolvimento sustentável.

Pinzani e Rego (2017, p. 31) ressaltam que

No caso das mulheres pobres e secularmente abandonadas pelos poderes públicos do País, parece claro que necessitam, ainda com mais ímpeto de políticas públicas desenhadas e voltadas à sua formação para a cidadania, que pode ser simultânea à sua capacitação profissional.

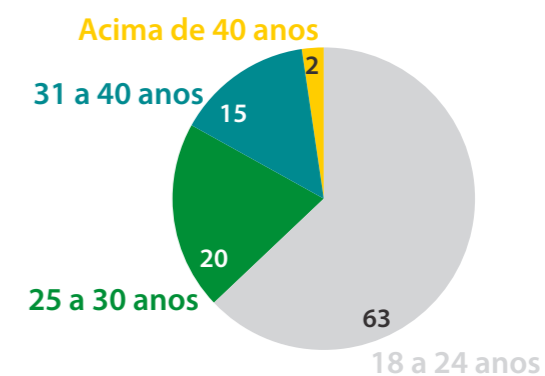
### Faixa etária

Foram analisadas informações referentes às faixas etárias reunindo-as em quatro grupos. Os resultados estão apresentados na Tabela 2 e no Gráfico 2.

**Tabela 2** – Percentual de alunos contemplados, conforme faixa etária.

Faixa Etária	Frequência	%
18 a 24 anos	83	63
25 a 30 anos	26	20
31 a 40 anos	20	15
Acima de 40 anos	20	2
Total	131	100

**Gráfico 2** – Perfil/faixa etária – alunos contemplados



Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

Nota-se que 63% dos bolsistas são jovens entre 18 e 24 anos, um momento caracterizado pelo anseio à empregabilidade, reconhecendo na educação/capacitação técnica o meio para conseguir uma posição no mercado de trabalho. Nas demais faixas, temos 20% dos contemplados entre 25 e 30 anos, 15% entre 31 e 40 anos, e apenas 2% acima de 40 anos.

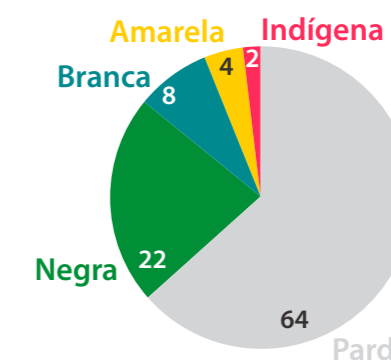
### Raça

Observa-se que os estudantes da raça negra/parda são maioria dos contemplados, representando 87% do total. Os brancos representam 8%, enquanto amarelos são 4% e indígenas apenas 2%.

**Tabela 3** – Percentual de alunos contemplados, conforme raça/cor da pele.

Raça/cor da pele	Frequência	%
Parda	84	64
Negra	29	22
Branca	11	8
Amarela	05	4
Indígena	02	2
Total	131	100

**Gráfico 3** – Perfil/Raça/Cor da Pele – alunos contemplados.



Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

No Brasil, segundo dados do IBGE (2015), 53% da população se autodeclara negra ou parda. Em pesquisa do DIEESE (2011), quando se relaciona raça com escolaridade, os dados revelam índices negativos relativos aos negros e pardos em relação aos que se declaram brancos. Nota-se que negros e pardos não conseguem finalizar os níveis de ensino em que ingressam, pois infelizmente estão em situação de desvantagem devido a sua trajetória histórica de negação de direito à igualdade social, política e econômica.

### Estado civil

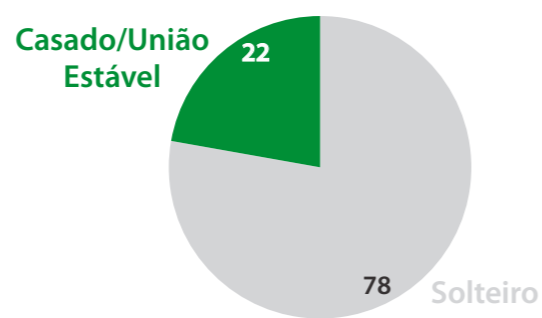
Os solteiros correspondem a 78% dos alunos analisados, enquanto os casados e em união estável representam 22% do total (Tabela 4 e Gráfico 4).

**Tabela 4** – Percentual de alunos contemplados conforme estado civil.

Estado Civil	Frequência	%
Solteiro	103	78
Casado/ União Estável	28	22
Total	131	100

Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

**Gráfico 4** – Perfil/Estado Civil – alunos contemplados



Em estudo realizado por Queiroz (2016), o percentual de alunos solteiros foi de 68%; já Silva (2013) apresentou em seu estudo percentual superior a 80%. Ressalta-se que ambos os autores traçaram perfil socioeconômico de alunos dos cursos técnicos do IFTO contemplados pelo PAE no Campus Avançado Pedro Afonso e Campus Araguatins, respectivamente.

### Números de Filhos

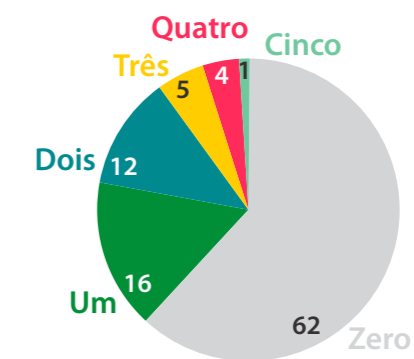
Na Tabela 5 e no Gráfico 5, temos um percentual de 62% de estudantes sem filhos, enquanto os que possuem de 1 a 5 filhos representam um percentual total de 38%. A idade, o estado civil e a quantidade de filhos são obstáculos que dificultam o processo educacional e a entrada no mundo do trabalho, pois o compromisso com o sustento de uma família implica inserção rápida no mercado de trabalho, dificultando o investimento em maior nível de escolaridade e consequentemente a não inserção em melhores empregos (AGUILLAR, SILVA & CABREIRA, 2013).

**Tabela 5** – Percentual de alunos contemplados, conforme número de filhos.

Número de Filhos	Frequência	%
Zero	81	62
Um	21	16
Dois	15	12
Três	07	5
Quatro	06	4
Cinco	01	1
Total	131	100

Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

**Gráfico 5** – Perfil/Número de Filhos – alunos contemplados



### Renda per capita

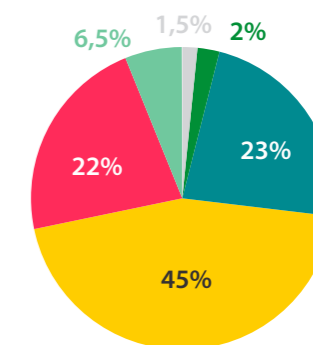
Podemos observar que a maioria dos estudantes possui renda familiar per capita de até ½ do salário mínimo (45%) e 6,5% dos alunos não possuem renda. Nas demais faixas, temos 1,5% com renda acima de 1 salário mínimo e meio, 2% com renda de até 1 salário mínimo e meio, 23% com renda de ½ até ¼ de salário mínimo, e 22% vivendo com apenas ¼ de salário mínimo. Ressalta-se que o valor de salário mínimo do ano de referência (2016) do estudo era de R\$880,00 (Tabela 5 e Gráfico 5).

**Tabela 6** – Percentual de alunos contemplados, conforme renda per capita bruta.

Renda Per Capita Bruta	Frequência	%
Acima de R\$ 1.320,00	02	1,5
De R\$ 880,00 até 1.320,00	03	2
De R\$ 440,00 até 880,00	30	23
De R\$ 220,00 até 440,00	59	45
Até R\$ 220,00	29	22
Ausência de Renda	08	6,5
Total	131	100

Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

**Gráfico 6** – Perfil/Renda Per Capita Bruta: alunos contemplados





No entendimento de Wilkinson e Pickett (2010, apud PINZANI; REGO, 2017, p. 23),

A desigualdade de renda e riqueza provoca ou torna mais grave uma série de fenômenos negativos, como o baixo nível de confiança recíproca entre seus membros; aumento de patologias psiquiátricas e de adição (dependência de drogas etc.); diminuição das expectativas de vida e aumento da mortalidade infantil; [...].

Os dados analisados revelam que 96,5% dos estudantes contemplados vêm de famílias que vivenciam a vulnerabilidade socioeconômica sobrevivendo com até um salário mínimo, sendo a redução das desigualdades maneira ideal para melhoria de sua qualidade de vida e ambiente social.

### Moradia

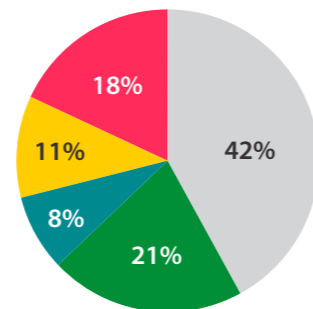
Na Tabela 7 e no Gráfico 7, observa-se que 42% dos alunos analisados residem em moradia própria, 21% vivem em moradia cedida, 8% em residência financiada. A parcela que reside em moradia alugada apresenta percentual de 18% que moram com a família e 11% moram sozinhos ou dividem aluguel com outras pessoas. Entende-se que o pagamento de aluguel pesa no orçamento familiar, algo que se intensifica se a família pertencer às classes populares da sociedade que vivem com menos de um salário mínimo.

**Tabela 7** – Percentual de alunos contemplados, conforme moradia.

Moradia	Frequência	%
Própria	54	42
Cedida	28	21
Financiada	15	8
Aluguel: sozinho/Divide Aluguel	11	11
Alugada com a família	14	18
Total	131	100

Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

**Gráfico 7** – Perfil/Moradia dos alunos contemplados



### Tipo de Ensino

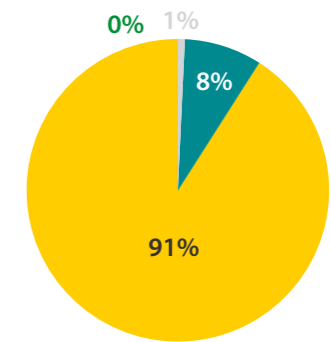
Verifica-se que 91% dos alunos analisados cursaram ensino fundamental e médio em escolas públicas, 8% não terminaram em tempo regular, concluindo o ensino através do EJA/Supletivo, e apenas 1% estudou em instituição particular (Tabela 8 e Gráfico 8).

**Tabela 8** – Percentual de alunos contemplados, conforme moradia.

Tipo de Ensino	Frequência	%
Regular, sendo a maior parte em escola particular	1	1
EJA/supletivo, sendo a maior parte em escola particular	0	0
EJA/supletivo, sendo a maior parte em escola pública	11	8
Regular, sendo a maior parte em escola pública	191	91
Total	131	100

Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

**Gráfico 8** – Perfil/Tipo de Ensino: alunos contemplados



Segundo Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005, p. 7), “um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explica de forma mais perversa”. Dessa forma, alunos oriundos de um ensino público compreendido de baixa qualidade necessitam de ações institucionais e pedagógicas que contribuam para seu êxito e permanência.

### Resultado e discussão

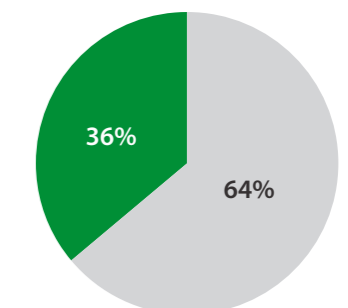
Em 2016, foram inscritos no PAE 206 alunos dos cursos subsequentes no Campus Araguaína, desse total 131 foram contemplados com bolsas de assistência estudantil perfazendo 64% de alunos contemplados. A Tabela 9 e o Gráfico 9 apresentam percentual de alunos inscritos dividindo-os em contemplados e não contemplados.

**Tabela 9** – Percentual de alunos dos Cursos Subsequentes inscritos no Programa de Assistência Estudantil.

Alunos dos Cursos Subsequentes Inscritos em 2016	Frequência	%
Aluno contemplado	131	64
Aluno não contemplado	75	36
Total	206	100

Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

**Gráfico 9** – Inscritos no Programa de Assistência Estudantil (2016)



## Comparativo entre alunos contemplados no Programa de Assistência Estudantil e alunos não-contemplados

Neste tópico realizamos análise comparativa entre grupo de alunos contemplados com bolsa assistencial e não-contemplados, identificando as diferenças entre dados de frequência, notas e evasão escolar, conforme demonstrado nas tabelas e gráficos seguintes.

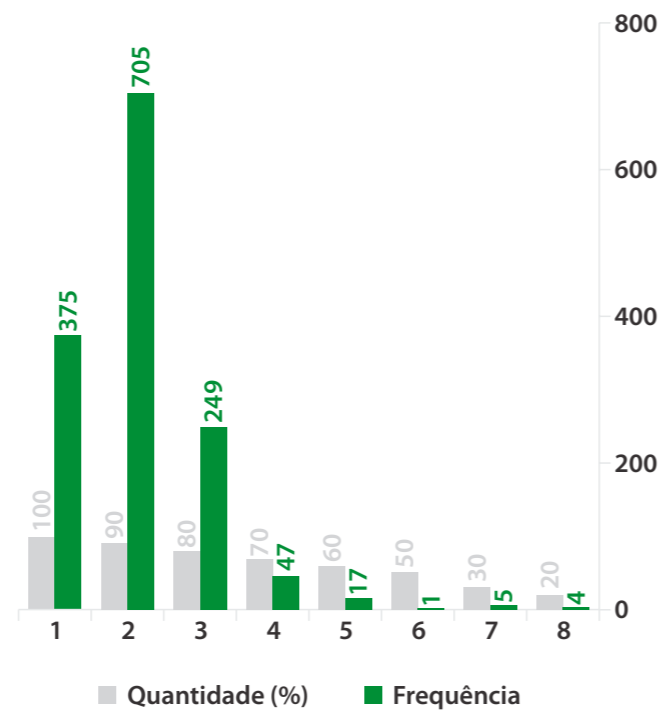
### Análise Frequência Escolar

Observa-se através de análise de dados brutos que tanto alunos contemplados (Tabela 10 e Gráfico 10) quanto alunos não-contemplados (Tabela 11 e Gráfico 11) apresentam índices favoráveis de 80%, 90% e 100% de aproveitamento das disciplinas estudadas durante os semestres 2016/1 e 2016/2.

**Tabela 10 –** Frequência dos alunos contemplados

Frequência Escolar Quantidade (%)	Frequência
20%	4
30%	5
50%	4
60%	17
70%	47
80%	249
90%	705
100%	375
Total	1403

**Gráfico 10 –** Frequência de alunos contemplados

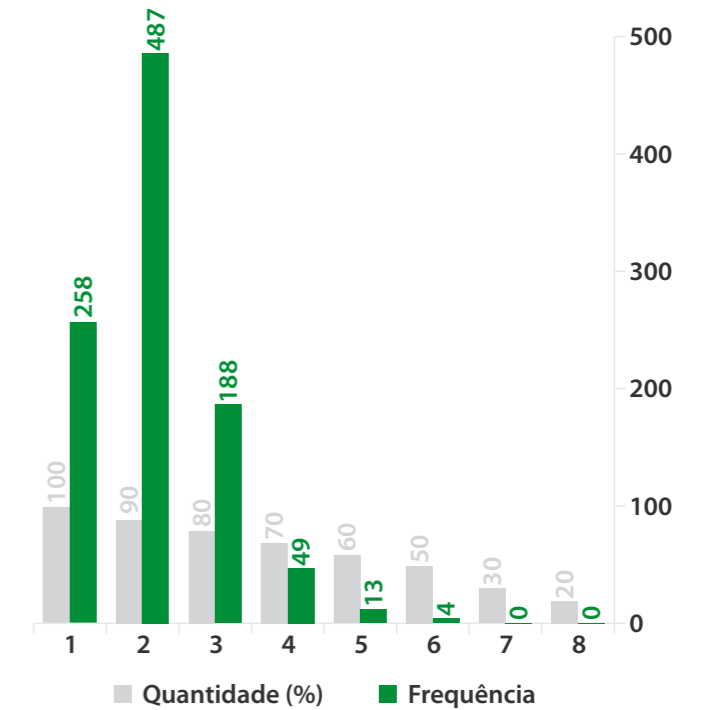


Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

**Tabela 11 –** Frequência dos alunos não-contemplados

Frequência Escolar Quantidade (%)	Frequência
50%	4
60%	5
70%	4
80%	17
90%	47
100%	249
Total	1403

**Gráfico 11 –** Frequência de alunos não-contemplados

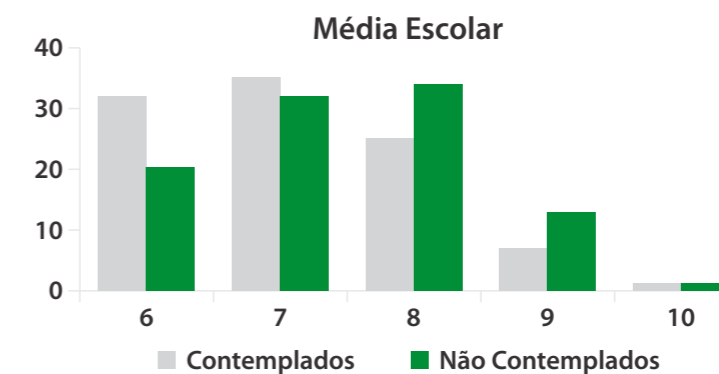


Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

### Análise média escolar

Verifica-se que o percentual de média escolar alcançado pelos alunos contemplados é inferior ao dos não-contemplados, visto que, nas médias 8 e 9, os alunos bolsistas apresentam índices de 25% e 7%, enquanto os não bolsistas apresentam 34% e 13%, respectivamente, conforme o Gráfico 12.

**Gráfico 12 –** Média escolar de alunos contemplados e não-contemplados



Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

## Análise evasão escolar

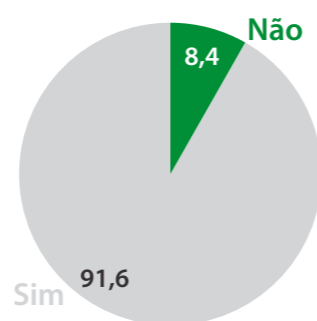
A taxa de evasão dos alunos contemplados foi de 8,4% (Tabela 13 e Gráfico 13), enquanto a taxa dos não-contemplados apresentou 12% (Tabela 14 e Gráfico 14). Resultado com taxa mais díspar que esse foi encontrado por Queiroz (2016), que apresentou taxas de evasão escolar entre alunos contemplados do Campus Avançado Pedro Afonso-IFTO de 11% versus taxa de 48% para alunos não-contemplados. Ressalta-se que no Brasil a taxa de evasão escolar em 2012 foi de 24,3%, ficando atrás apenas da Bósnia Herzegovina com 26,8% e das Ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe, com taxa de 26,5% de evasão escolar (PNUD, 2012).

**Tabela 13** – Percentual de evasão escolar de alunos contemplados

Evasão Escolar – Alunos contemplados	Frequência	%
■ Sim	11	8,4
■ Não	120	91,6
Total	131	100

Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

**Gráfico 13** – Taxa de evasão escolar alunos contemplados

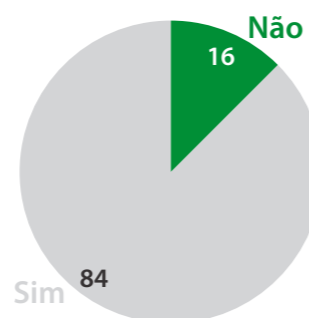


**Tabela 14** – Percentual de evasão escolar de alunos não-contemplados

Evasão Escolar – Alunos não-contemplados	Frequência	%
■ Sim	12	16
■ Não	63	84
Total	75	100

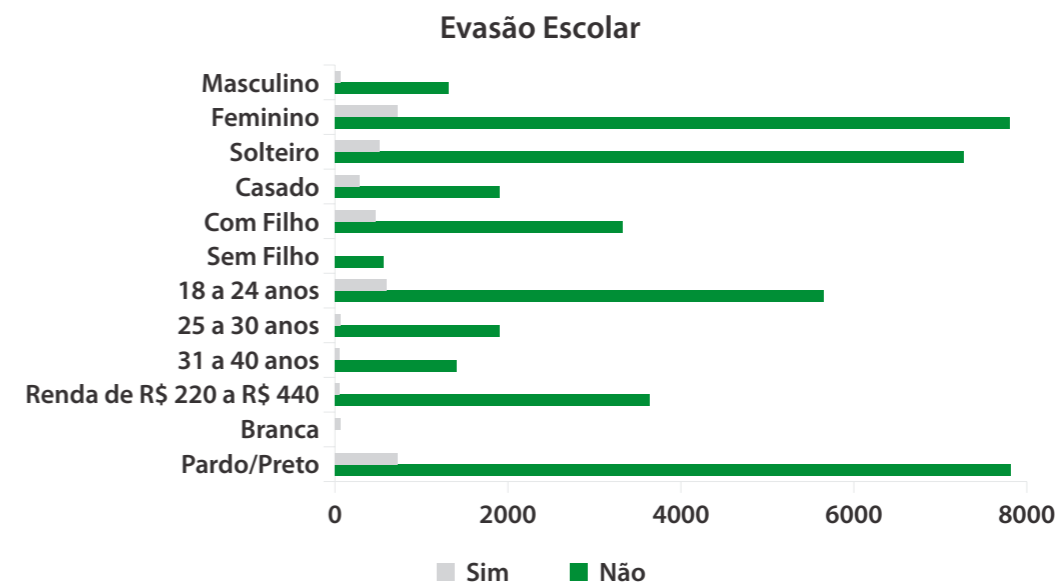
Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

**Gráfico 14** – Taxa de evasão escolar alunos não-contemplados



No que concerne às taxas de evasão escolar, correlacionando-as a diferentes dados socioeconômicos, observa-se que os maiores índices de evasão deste estudo são nas seguintes variáveis: feminino (7,63%), faixa etária entre 18 e 24 anos (6,11%), solteiro (5,23%), com filho (4,59%), preto/pardo (7,63%), e renda per capita bruta de R\$220,00 a R\$440,00 reais.

**Gráfico 15** – Taxa de evasão escolar de alunos contemplados relacionados aos aspectos sociais



Fonte: Dados coletados durante a pesquisa

Os resultados alcançados dentre as variáveis frequência, média e evasão escolar evidenciam que o PAE contribuiu para permanência e êxito dos discentes contemplados; dentre essas variáveis conseguiram os melhores índices apresentando pequena discrepância apenas no quesito média escolar.

À guisa de conclusão, a assistência estudantil no âmbito do IFTO insere-se como instrumento que possibilita inclusão social, produção de conhecimento, melhoria de desempenho acadêmico, qualidade de vida, subsidiando o acesso do estudante em situação econômica de vulnerabilidade.

Em busca do real entendimento das ações empreendidas pelo Programa de Assistência Estudantil no IFTO – Campus Araguaína é que realizamos este estudo, o qual suscitou após tabulações e interpretações de dados as inferências a seguir.

A primeira inferência se dá em relação ao perfil dos alunos bolsistas que apresentaram os seguintes resultados: 86% dos discentes são bolsistas do gênero feminino, 63% tem idade entre 18 e 24 anos e não possuem filhos, 78% são solteiros, 86% se autodeclararam pardos ou negros, 67% dos alunos são oriundos de famílias em contexto de vulnerabilidade social, vivendo com renda per capita bruta de até ½ de salário mínimo, e mesmo nesse panorama obtém índices positivos de frequência e notas escolares, apresentando apenas 8,4% de evasão escolar.

A segunda delas é referente ao público de bolsistas evadidos dos cursos subsequentes do Campus Araguaína ser predominantemente feminino, solteiro e com filhos, evidenciando a dificuldade de a mulher permanecer em formação profissional, mesmo com o direito à educação garantido não consegue equilibrar trabalhos domésticos e familiares com a vida escolar.



Por fim, compreende-se que a pesquisa realizada suscitou novas formas de pensar o processo de ensino aprendizagem, elucidando diversas limitações desses estudantes oriundos das classes populares de nossa sociedade, além de apresentar o desempenho positivo da ação de política de assistência estudantil no IFTO-Câmpus Araguaína.

## Referências

AGUILLAR, C. M. B.; SILVA, D. D.; CABREIRA, M. A. B. **O perfil socioeconômico dos alunos da FATEC Garça: análise estatística para o desenvolvimento de ações pedagógicas focadas no acesso, permanência e emancipação dos alunos.** Revista e-f@tec, v.3, n.1, Garça-SP, 2013. Disponível em: [http://www.fatecgarca.edu.br/revista/Volume3/Revista\\_2013\\_vol\\_3\\_arquivos/Page619.htm](http://www.fatecgarca.edu.br/revista/Volume3/Revista_2013_vol_3_arquivos/Page619.htm). Acesso em: 22 out. 2017.

ARROYO, M.G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

ARROYO, M.G. **Pobreza, Desigualdades e Educação.** Módulo Introdutório-Curso Especialização Lato Sensu em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2017. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/capitulo4.html>. Acesso em: 06 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html). Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Instituto Federal do Tocantins. **Projeto Pedagógico Curso Técnico Subsequente em Informática para Internet,** Araguaína, 2013.

BRASIL. Instituto Federal do Tocantins. **Regulamento do Programa de Assistência Estudantil,** 2016. Disponível em: <http://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentosaprovados/regulamentos/assistencia-estudantil/regulamento-assistencia-estudantil-2edicao.pdf/view>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.html). Acesso em: 29 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html). Acesso em: 29 jul. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6ª ed. SP: Cortez, 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Final.** 2, 2014, Brasília. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso: 02.08.17.

COSTA, A. S. F.; AKKARI, A.; SILVA, R. V. S. **Educação Básica no Brasil: Políticas Públicas e Qualidade.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.7, n. 11, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/711/678>. Acesso: 20 jul. 2017.

DIEESE. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda: qualificação social e profissional.** São Paulo: DIEESE, 2011. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/anuario/Anu-SistPub2010/conteudo/4/livro/pdf.html>. Acesso em: 19 out. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. **Assistência Estudantil: Uma questão de Investimento,** 2012. Disponível em: [http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist\\_est.html](http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_est.html). Acesso em: 28 jul. 2017.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **A Claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno.** São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOMBARDI, J. C. (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003.

ONO, Leonardo Tadashi Pereira. **Aplicação da política de assistência estudantil em uma Instituição da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.** Revista Nacional de Iniciação Científica, Itapetininga, v. 3, n. 3, 2016. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/IC/article/view/246/404>. Acesso em: 29 jul. 2017.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria L. **Pobreza e Cidadania.** Módulo I-Curso Especialização Lato Sensu em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2017. 94p. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-1/capitulo3.html>. Acesso em: 27 out. 2017.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório Anual 2012.** Disponível em: [https://issuu.com/pnudbrasil/docs/pnud\\_relato\\_rio\\_anual\\_web](https://issuu.com/pnudbrasil/docs/pnud_relato_rio_anual_web). Acesso em: 14 nov. 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Juliana Ferreira de. **Assistência estudantil: uma avaliação com foco no campus avançado Pedro Afonso do Instituto Federal do Tocantins.** 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil Contemporâneo.** Revistas Estudos Feministas, vol. 9, nº 2, Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200011/8864> Acesso em: 19 out. 2017.



ROSA, Ana C. F.; AMORIM, Janaína M. M.; MACEDO, Livia F. L. **Contextualização no Instituto Federal do Tocantins na esfera das políticas de educação profissional e tecnológica.** Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria, v. 4, n. 7, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/15086>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SILVA, Ágela M. P da. **Educação e Políticas Públicas: impactos e contribuições do Programa de Assistência Estudantil no desenvolvimento dos discentes do IFTO – Campus Araguatins.** 94 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Administração – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2013.

TERENCE, A. C.; ESCRIVÃO FILHO, E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 26, 2006, Fortaleza. Disponível em: [http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENE-GEP2006\\_TR540368\\_8017.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENE-GEP2006_TR540368_8017.pdf). Acesso em: 05 ago. 2017.

VASCONCELOS, Natália Batista. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil.** Ensino Em-Revista, Uberlândia, v. 17, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/1136>. Acesso em: 28 jul. 2017.





## PARTE 3

### OS IMPACTOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

## Os pobres, a educação e a escola: a importância do Programa Bolsa Família

Lohany Burjack Guimarães Bulhões<sup>82</sup>  
Fabrício Carlos Zanin<sup>83</sup>

O Programa Bolsa Família (PBF) é o principal programa de transferência de renda brasileiro. Além da transferência de renda, o programa busca a inserção dos beneficiários nas políticas públicas, principalmente saúde, educação e assistência social. O presente estudo buscou identificar a contribuição do PBF na educação escolar de beneficiários.

Para isso, este texto objetiva entender o processo educacional brasileiro, compreender a relação entre educação, pobreza e desigualdades sociais e o funcionamento do PBF. Contribuirá para a quebra da noção equivocada de que é um programa “para preguiçoso”, “para quem não quer nada com a vida”, “para influenciar as mulheres a terem mais filhos no intuito de receberem mais”, pois o real e verdadeiro sentido do programa está na superação da pobreza, o que envolve o processo educacional escolar, sendo a falta de educação escolar um dos determinantes da pobreza.

O PBF é um programa de transferência de renda condicionado. As condicionais do programa são uma forma de exigir do poder público a oferta dos serviços de educação, saúde e assistência social, e exigir da família o cumprimento dessas condicionais no sentido de proporcionar o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes

82 Bacharel em Serviço Social pela Fundação Universidade Estadual do Tocantins. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFT/Polo de Tocantinópolis. E-mail: lohany\_bulhoes@hotmail.com

83 Graduado em Direito e mestre em Filosofia do Direito, especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná (CEULJI/ULBRA - 2009). Professor efetivo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no curso de Direito do Campus de Tocantinópolis. E-mail: fabriciozanin@gmail.com



(BRASIL, 2017a). Sendo assim, como o PBF tem contribuído para a educação escolar de beneficiários?

Matrícula e frequência escolar são algumas das condicionalidades do programa que contribuem de alguma forma para o processo educacional escolar de crianças e adolescentes beneficiários; assim como o acesso e a permanência dos beneficiários na escola são influenciados pelo PBF, uma vez que, para receber o benefício, é preciso estar cumprindo a condicionalidade de educação (BRASIL, 2017a).

Este estudo definiu-se como uma pesquisa bibliográfica, pautada em materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, tendo como finalidade identificar a contribuição do PBF na educação escolar de beneficiários.

Estrutura-se o artigo em quatro tópicos: primeiro, a organização da educação brasileira; segundo, pobreza e educação; terceiro, pobreza, desigualdades sociais e espaço escolar; e quarto, o programa bolsa família e sua relação com a educação; trazendo um histórico da política de educação e refletindo sobre a pobreza, educação e o programa bolsa família.

## A organização da educação brasileira

Em seu art. 205, a Constituição define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família com o incentivo e a colaboração da sociedade, tendo em vista o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho.

O processo de ensino aprendizagem deve ser baseado nos princípios constitucionais seguintes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

Temos desenhada na Constituição uma política educacional pensada para todos, que prevê a liberdade, a igualdade, o pluralismo de ideias, a valorização dos profissionais, a gestão democrática, a qualidade como princípios para seu planejamento e para sua execução. Esses princípios devem fundamentar a política de educação desde a gestão até a execução, para que de fato o usuário possa ter acesso à educação de qualidade.

Além da Constituição, temos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que assegura o direito à educação à sociedade brasileira. Essa lei define em seu primeiro artigo a educação como conjunto de processos formativos que envolvem o contexto familiar, o do trabalho, o escolar, o social e o cultural; seu compromisso é regulamentar e disciplinar a educação escolar.

Para conduzir as ações necessárias à materialização da política educacional, cada ente federado deve ter seu órgão administrativo, que não necessariamente precisa ser exclusivo, mas deve-se levar em consideração a quantidade de demanda desse órgão para que a qualidade dos serviços prestados não seja prejudicada.

Os Conselhos de Educação são grandes parceiros na execução da política educacional. Para o Ministério da Educação,

[...] o órgão colegiado do sistema federal é o Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse conselho, de acordo com a Lei nº 9.131/95, é órgão normativo do Sistema Federal de Ensino e de assessoramento ao Ministério da Educação, com função de definir as normas gerais da educação para todos os sistemas, e é constituído por 24 conselheiros, dos quais, pelo menos, 50% devem ser escolhidos com participação de entidades da sociedade civil (BRASIL, 2006, p.83).

Vale ressaltar que os conselhos desempenham fundamental importância nas políticas públicas educacionais, tendo como funções deliberar, propor, opinar, mobilizar, acompanhar, fiscalizar, normatizar, realizar o controle social, tendo, dentre suas atribuições, a participação efetiva nas definições e decisões que dizem respeito às políticas educacionais e ao acompanhamento efetivo da execução delas (BRASIL, 2006).

Em consonância com a LDB, a educação escolar é composta por educação básica, que se divide em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e educação superior (BRASIL, 1996).

O objetivo da educação básica, segundo a LDB, art. 22, é o desenvolvimento do educando, de forma que se assegure uma formação comum que irá servir de base para o exercício da cidadania, para o ingresso e progressão no mercado de trabalho e estudos posteriores (BRASIL, 1996). Dessa forma, tem-se uma previsão legal para um processo de construção de conhecimento pautado nos interesses sociais, nos direitos e deveres enquanto cidadãos, no respeito ao bem comum e à democracia, além de uma preparação para o mercado de trabalho.

Sendo assim, percebe-se que o direito fundamental à educação está garantido na Constituição e nas leis de forma bem ampla e diversificada. No entanto, como principal

problema da ciência jurídica e da hermenêutica jurídica, a luta é pela concretização e efetividade das leis e dos direitos, de modo geral na sociedade e de modo específico na vida de cada um dos sujeitos desses direitos, a fim de que todos possam ter uma vida digna e que a educação atenda as necessidades da sociedade, levando em consideração as diferentes especificidades e modos de ensino-aprendizagem.

## Pobreza e educação

Entender a pobreza não é tarefa fácil, tendo em vista que ela envolve vários fatores, mas pode-se ter clareza de que está intimamente relacionada à falta de acesso às necessidades básicas para a sobrevivência humana, o que reflete nas desigualdades em seu amplo sentido (PINZANI; REGO, 2014). Para Yazbek (2010, p. 153),

Do ponto de vista conceitual, é fundamental não perder de vista que a pobreza é expressão direta das relações vigentes na sociedade, relações extremamente desiguais, em que convivem acumulação e miséria. A pobreza brasileira é produto dessas relações que, em nossa sociedade, produzem e reproduzem, quer no plano socioeconômico, quer nos planos político e cultural, constituindo múltiplos mecanismos que “fixam” os pobres em seu lugar na sociedade.

Percebe-se a pobreza como fruto de relações sociais desiguais em que poucos acumulam as riquezas socialmente produzidas e muitos assistem a esse acúmulo em situação de miséria, sem usufruto se quer do que é direito básico para sobrevivência com dignidade humana.

A ausência ou insuficiência de renda tem sido considerada como pobreza e é a partir dessa concepção que se pensou em uma quantidade de dinheiro necessária para uma pessoa sobreviver; de acordo com a metodologia do Banco Mundial, são US\$ 2,00 (dois dólares) por dia (TELES, 2014).

Porém, a pobreza envolve muito mais do que o acesso a uma renda mínima por dia. Segundo Yazbek, “embora a renda se configure como elemento essencial para a identificação da pobreza, o acesso a bens, recursos e serviços sociais ao lado de outros meios complementares de sobrevivência precisa ser considerado para definir situações de pobreza” (2010, p. 153).

Pinzani e Rego (2014, p. 39) mostram que “a pobreza não é somente privação de dinheiro e recursos materiais, mas também privação de capacidades<sup>84</sup> e não desenvolvimento de funções humanas importantes – o que redobra os efeitos lesantes da pobreza”.

A pobreza tem sido entendida também como uma questão moral. Para Arroyo (2014a, p.10) “enquanto não se dá a centralidade devida às carências materiais da pobreza, a tendência será reduzi-la a uma questão moral, à falta de valores, a mentalidades primitivas em relação ao trabalho”. Entender a pobreza como uma questão de moralidade é

84 O termo capacidades é resultado da junção das palavras capacidades+habilidades, que se tornou uma teoria, elaborada por Martha Nussbaum em parceria com Amartya Sen (PINZANI; REGO, 2014). Para Pinzani e Rego (2014), significa um conjunto de condições que possibilitam a escolha e exercício de certo funcionamento, um conjunto de oportunidades.

culpabilizar o pobre por sua pobreza, é reforçar o discurso capitalista de que se é pobre porque assim escolheu ou quis, é contribuir para o processo de reprodução da pobreza ao longo da história. De acordo com Arroyo,

Enquanto a pobreza for pensada como uma questão moral, os currículos para os(as) pobres continuarão sendo pensados para moralizá-los(as), não para garantir o direito deles(as) ao conhecimento, às ciências e às tecnologias. Serão currículos pobres de conhecimentos e repletos de bons conselhos morais de esforço, trabalho, dedicação e disciplina (ARROYO, 2014a, p. 11).

Esse modo de pensar contribui para permanência da moralização da pobreza tanto na cultura como no currículo escolar, pois o que se faz é reproduzir historicamente que a pobreza está presente na vida daqueles que não querem trabalhar, são preguiçosos, não se dedicam, não se esforçam, não se qualificam, não querem estudar, sem dar espaço para uma reflexão mais profunda e realista da pobreza, entendida como a falta de acesso a necessidades básicas para a vida humana, que depende de toda uma estrutura política, econômica, social e cultural, e não apenas da vontade de uma pessoa em situação de pobreza.

É a partir do reconhecimento dos determinantes da pobreza que se pode pensar na formulação e implementação de políticas sociais e públicas voltadas à superação da situação de pobreza. De acordo com Arroyo (2014a, p. 15) “a cultura escolar e docente às vezes resiste a dialogar e a fortalecer essas políticas sociais, porque sua tendência é não ver os determinantes sociais e sim privilegiar os valores e as atitudes de cada indivíduo como definidores de sua condição social”.

Os coletivos empobrecidos<sup>85</sup> têm conhecimento que sua situação de pobreza é devido ao modelo econômico financeiro adotado pelo Brasil, que permite a grande concentração de renda nas mãos de uma minoria da população, enquanto a maioria fica com pouca ou até mesmo sem nenhuma renda. Esses coletivos têm se organizado e lutado contra a pobreza e as desigualdades por meio de movimentos sociais (ARROYO, 2014a).

Arroyo nos relata que “em nossa história, percebemos que os grupos que diferem da raça, da etnia, do gênero e da classe dominantes são os Outros, alijados do acesso a direitos básicos” (2014a, p. 17). A subalternização da classe pobre vem de todo um processo histórico que sempre deixou à margem da sociedade os negros, os indígenas, as mulheres, os que possuem menor poder aquisitivo ou que nada possuem, denominados por Arroyo como “os Outros”, que também podem ser chamados de “minorias”.

Portanto, na complexidade das relações entre pobreza, desigualdades e educação está a presença de uma relação estrutural que as envolve. Pensar em uma educação emancipadora é pensar em toda uma estrutura capitalista de relações e hierarquia em que a sociedade está envolvida.

85 Para Arroyo (2014a), coletivos empobrecidos são os(as) pobres, como por exemplo: os(as) sem-terra, sem-teto, sem-trabalho, sem-renda, sem-escola, sem-saúde, que vivem no limite, com apenas o suficiente para a sobrevivência.

## Pobreza, desigualdades sociais e espaço escolar

Atualmente é visível que crianças e adolescentes extremamente pobres e pobres estão no ambiente escolar. São mais de 15 milhões nessa situação em todo o Brasil e cerca de 160 mil no estado do Tocantins, de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social, dado esse levantado pela quantidade de beneficiários do PBF nas escolas (BRASIL, 2017b).

O período em que se começa a instituir o Estado-Nação é marcado pela submissão de toda a sociedade a um mesmo sistema educativo, que foi um sistema de imposição da cultura escolar dominante (LEITE, 2014). A partir de então a discriminação e a exclusão social apresentam mais força no sistema educativo, tendo em vista que todos que não se enquadravam ou enquadravam na cultura dominante ficavam e ficam às margens, exemplos são os negros, indígenas, mulheres, pobres (minorias). E diante disso as escolas passam a reproduzir essa situação de discriminação e exclusão social.

A luta da política pedagógica é contra a homogeneização, que considera todos os sujeitos sociais a partir de parâmetros culturais e valores predefinidos, os da alta burguesia, desconsiderando as diferenças e diversidades, o que torna o processo pedagógico desigual e excludente. De acordo com Arroyo,

Se analisarmos as Diretrizes Curriculares de Educação Básica e as Diretrizes Curriculares de Formação Docente, perceberemos que as referências à pobreza estão diretamente ligadas ao papel da educação como um dos elementos fundamentais para combatê-la; porém, continua não havendo lugar para as vivências da pobreza e para a discussão da sua produção histórica (2014b, p. 9).

Sendo assim, percebe-se que a educação tem papel fundamental na superação da pobreza, mas isso depende de uma transformação da forma de trabalho com a pobreza, a fim de realmente garantir espaços de discussão e reflexão e até mesmo superação dessa situação, pois os documentos curriculares refletirão nas ações e atitudes das escolas e consequentemente na sociedade.

O currículo escolar que temos hoje carrega em si uma visão desenvolvimentista, que é voltada para preparação do aluno para o mercado de trabalho, por meio do processo escolar, e acredita que dessa forma, está contribuindo para o rompimento do ciclo de pobreza, tendo em vista a preparação e a posterior inserção no mercado trabalho (ARROYO, 2014b).

Essa visão traz e impõe aos (às) pobres uma interpretação de sua condição de pobreza. Assim, seriam pobres porque supostamente ignorantes, analfabetos (as), irracionais. Às crianças e aos (às) adolescentes pobres que chegam às escolas é oferecida, então, a promessa de libertação da pobreza pela escolarização, pela aprendizagem exitosa do currículo (2014b, p. 13).

Dessa forma, a promessa de superação da pobreza por meio da escolarização não produz o efeito esperado e a escola acaba contribuindo para a reprodução das desigual-

dades sociais adotando métodos focados apenas no repasse de conteúdos padronizados, independentemente das diferentes culturas, diversidades e necessidades que os sujeitos envolvidos trazem.

A partir da década de 1990, programas e propostas escolares começam a dar centralidade aos sujeitos, uma conquista dos movimentos sociais, o que abre o horizonte para uma educação diferente da baseada em séries (LEITE, 2014). Um exemplo é o Projeto da Escola Cidadã que começou a ganhar força na década de 1990. Esse projeto é sistematizado pelo Instituto Paulo Freire, e tem como base a defesa da educação para e pela cidadania, com a responsabilidade compartilhada entre o poder público, a escola e a comunidade.

Para o presidente de honra do Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti, uma escola cidadã é aquela que luta pela superação das desigualdades sociais relacionadas ao direito à educação, luta pelo surgimento de uma nova cidadania que proporcione um espaço de defesa de direitos e conquista de novos direitos (2016).

A proposta da escola cidadã não se limita apenas à educação formal, mas traz em si uma tradição que prima pela emancipação e participação social e que por isso não leva em consideração a idade dos educandos e muito menos a classe social a qual pertencem, mas sim a prática educativa (GADOTTI, 2016).

Sendo assim, a luta é por um processo de formação que dê centralidade aos sujeitos, os quais devem relacionar a aprendizagem com a formação humana, levando em consideração os ciclos da vida humana, como infância, adolescência, juventude e vida adulta, e os diferentes contextos sociais e culturais (LEITE, 2014). Um processo que trabalhe a diversidade na escola, que reconheça os estudantes como sujeitos históricos, que possuem suas experiências socioculturais, que devem ser levadas em consideração e não apenas um processo de transmissão de conteúdos predefinidos. E ainda por uma escola comprometida com a transformação social se posicionando diante das desigualdades sociais, buscando meios de articulação com os movimentos sociais para que se possa caminhar rumo à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Dessa forma, o ambiente escolar deve ser agradável e desejável, deve ser um convite a um lugar de trocas de experiências, de trabalho em grupos, de busca e construção de conhecimento, deve ser um espaço em conexão com a sociedade ao seu redor para que o processo de construção de conhecimento faça sentido na vida dos sujeitos envolvidos.

## O Programa Bolsa Família e sua relação com a educação

A questão da posse de renda tem grande influência na autonomia das pessoas, aquelas que possuem menor concentração de renda ou que não possuem apresentam dificuldades de se tornar autônomas (PINZANI E REGO, 2014). A falta de renda leva à carência em seus vários sentidos, dentre eles a dificuldade de participar de processos que geram autonomia e liberdade. Diante disso, não se pode culpabilizar apenas o sujeito carente,



mas é preciso observar que vivemos em um país, um mundo, cujo sistema econômico e social impõe suas regras sobre a sociedade. Pinzani e Rego (2014, p. 37) afirmam que

[...] atribuímos autonomia a um sujeito quando ele é capaz de agir conforme um projeto pessoal de vida boa (projeto que, contudo, pode ser inspirado por modelos preexistentes) e de considerar a si e a outros sujeitos como capazes de estabelecer relações de direitos e deveres. Em outras palavras: quando é capaz de ver a si e aos outros como titulares de direitos e possuidores de deveres.

Dessa forma, entende-se a autonomia a partir do reconhecimento de si e dos outros em um processo em que há sujeitos, direitos e deveres. Pinzani e Rego (2014) relatam que a autonomia de uma pessoa depende de obtenção de renda regular. Nesse sentido, percebemos a importância do PBF, o qual tem como um de seus objetivos gerar a autonomia dos sujeitos beneficiários, transferindo a renda para o responsável pela unidade familiar e dando a ele o poder de decisão a respeito de como investir e utilizar o dinheiro da família.

O PBF foi criado em 2003 por meio da Medida Provisória nº 132, que foi transformada na Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. É um programa de transferência direta de renda para as famílias em situação de extrema pobreza, atualmente, com renda per capita de até R\$85,00, e de pobreza, atualmente, com renda per capita entre R\$85,01 e R\$170,00 (BRASIL, 2017a).

Para ter acesso ao PBF, é necessário que a família esteja registrada no cadastro único para programas sociais do governo federal, que exige renda familiar mensal de até meio salário por pessoa ou renda total de até três salários mínimos por família (BRASIL, 2013).

O PBF possui três dimensões que servem como base norteadora da sua gestão. A primeira dimensão é transferência direta de renda às famílias com o objetivo de alívio imediato da pobreza. A segunda dimensão é a do cumprimento das condicionalidades, tanto por parte do poder público, que fica responsável por ofertar os serviços públicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; quanto por parte das famílias, que ficam responsáveis por fazer o acompanhamento em todas as áreas. A terceira dimensão diz respeito a ações complementares com o objetivo de proporcionar às famílias a promoção social e a superação da situação de pobreza e vulnerabilidade (BRASIL, 2017a).

Como vimos, o PBF possui condicionalidades que, para o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) (2017a p. 90), “são mecanismos de reforço ao exercício de direitos básicos de cidadania nas áreas de educação, saúde e assistência social pelos brasileiros em situação de pobreza e extrema pobreza”. Nesse sentido, a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal assumem o compromisso de ofertar e ampliar esses direitos básicos e as famílias se comprometem em acessar seus direitos.

Na área da educação, as condicionalidades são: estar matriculado e possuir frequência escolar mensal mínima de 85%, para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos e

75% para adolescentes entre 16 e 17 que possuem o benefício variável vinculado ao adolescente (BRASIL, 2017a). De acordo com Pinzani e Rego (2014, p. 38),

[...] medidas como a concessão de ajudas econômicas, a introdução de uma renda básica ou de uma renda mínima universal ou a implementação de programas governamentais, como o Bolsa Família, deveriam ser vistas como tentativas de ajudar os indivíduos a desenvolverem suas capacidades quando não dispõem da possibilidade de fazê-lo autonomamente.

Porém, a própria sociedade produz e reproduz estereótipos a respeito do PBF: que o programa é para manter “preguiçoso”, para quem “não quer trabalhar”, que as mulheres depois do programa só pensam em “fazer filhos” para receberem mais, que as famílias “não sabem utilizar de forma adequada o recurso”, dentre outros.

O livro *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*, resultado de uma parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, por meio da contribuição de vários autores e diversas pesquisas, nos mostra a quebra desses estereótipos, mitos, levantados sobre o PBF e traz muitas contribuições.

Jannuzzi e Pinto (2013) nos relatam que os indicadores sobre ocupação e procura de emprego são bem parecidos entre beneficiários e não beneficiários do PBF. Barbosa e Corseuil (2013) relatam a ausência de evidências sobre a questão de o PBF provocar o desincentivo ao trabalho pelo fato de gerar acomodação, e o aumento do trabalho informal, pelo fato de não conseguir “comprovação da renda”. Segundo Alves e Cavenaghi (2013), o fato de ser beneficiária do programa bolsa família não tem influenciado o aumento da taxa de fecundidade; para Campelo (2013), as famílias sabem gastar corretamente o dinheiro e ainda fazem um planejamento financeiro, mostrando que ninguém melhor que a família sabe das suas necessidades.

A educação é tida como fator muito importante para o rompimento do ciclo da pobreza, levando em consideração a educação de qualidade que atenda realmente as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Sendo assim, a questão da assiduidade escolar é relevante no processo educacional, pois é o que garante a participação dos sujeitos nas atividades. Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “A imposição de condicionalidade na área da educação se explica porque, quando as famílias estão submetidas a fortes restrições orçamentárias, obviamente tendem a subinvestir na educação dos filhos, causando uma situação de ineficiência na transmissão inter geracional de recursos” (BRASIL, 2011, p. 5).

Para Craveiro e Ximenes (2013, p. 115), “o principal objetivo da condicionalidade de educação é apoiar a inclusão, permanência e progressão escolar de crianças de famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza”. Dessa forma, percebe-se que o PBF está desenhado para um efetivo acompanhamento dos seus beneficiários, no intuito não somente de transferência de renda, mas, também, de possibilitar o acesso aos direitos à educação, saúde e assistência social.

Diante do acompanhamento das condicionalidades do PBF na área de educação, o que mudou? Estudos e pesquisas foram realizados para avaliar os efeitos do PBF na educação. A pesquisa *Avaliação de Impacto do Bolsa Família - AIBF II* foi realizada em 2009 pela Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (Sagi) juntamente com a Secretaria Nacional de Renda da Cidadania (Senarc), do MDS em parceria com o Banco Mundial, para mensurar alguns impactos do PBF nas diferentes áreas envolvidas (JANNUZZI; PINTO, 2013).

No que diz respeito à educação, a pesquisa revela que crianças beneficiárias do Bolsa Família apresentaram progressão escolar da ordem de 6 pontos percentuais (p.p.) maior que crianças de mesmo perfil socioeconômico não beneficiárias. No Nordeste, o programa teria proporcionado um aumento significativo na frequência escolar das crianças beneficiárias, o que pode também ter contribuído para alguma redução do trabalho infantil, impacto captado marginalmente na pesquisa (2013, p. 184).

Percebe-se que o resultado da pesquisa no que tange à educação foi positivo, mostrando a importância e a contribuição do PBF na educação de muitas famílias brasileiras. O estudo *O impacto do Programa Bolsa Família sobre a frequência escolar: uma análise de diferenças em diferenças a partir da PNAD* foi realizado pelo INEP no intuito de avaliar o impacto do PBF na frequência escolar (BRASIL, 2011). De acordo com esse estudo, o PBF contribuiu para elevar a frequência escolar dos beneficiários entre 1,8 e 4,0 pontos percentuais; por meio da condicionalidade na área da educação, o PBF contribuiu para a redução em 36% o percentual de crianças de 6 a 16 anos que não frequentavam a escola, passando de 8,4 % para 5,4%; contribuiu para a redução de 40% da parcela de crianças de 6 a 10 anos de idade fora da escola e redução de 30% para crianças e adolescentes de 11 a 16 anos.

De acordo com INEP (2011), o recebimento do PBF elevou a frequência escolar das crianças com oito anos ou mais de estudo de 81,7% para 91,9%; contribuiu para queda de cerca de um terço da proporção de crianças entre 11 e 16 anos com até um ano de escolaridade fora da escola.

Em relação à diferença de gênero, o estudo obteve como resultado a redução de cerca de 40% da proporção de meninos de 6 a 16 anos de idade que não frequentam escola; no caso das meninas, ocorreu uma redução de cerca de 30% da proporção das que não frequentam escola, aumentando assim a percentagem de frequência escolar de meninos e meninas (BRASIL, 2011).

Outro estudo foi *Bolsa Família e Repetência: Resultados a partir do CadÚnico, Projeto Frequência e Censo Escolar*, realizado por Luís Felipe Batista de Oliveira e Sergei S. D. Soares (OLIVEIRA; SOARES, 2013), e trouxe como um dos resultados que a probabilidade de repetência é cerca de 11% menor para os alunos participantes do PBF; e ainda que o cumprimento das condicionalidades de frequência escolar do PBF reduz em até 40% a chance de repetência comparada aos que não cumpriram a condicionalidade de frequência. Craveiro e Ximenes (2013, p. 114) nos relatam que,

Em síntese, o acompanhamento da frequência escolar como condicionalidade do Programa Bolsa Família tem se apresentado efetivo em seu propósito. Os/as estudantes beneficiários/as têm apresentado uma menor taxa de abandono escolar, tanto no nível fundamental como no médio. Esta incidência ocorre na apuração da taxa verificada para a totalidade dos alunos das escolas públicas. Isso oferece indicações da efetividade da condicionalidade da educação no Programa Bolsa Família e seu acompanhamento, evidenciando a contribuição desta ação na diminuição das desigualdades educacionais.

Dessa forma, percebe-se que a relação do PBF com a educação dos beneficiários tem se mostrado positiva, contribuindo para a permanência das crianças e adolescentes nas escolas e para um melhor desempenho nas atividades escolares propostas.

Finalizando, como vimos, o direito à educação está garantido juridicamente de forma bem ampla e diversificada, porém a dificuldade é a efetivação do que está nos textos na vida dos sujeitos num cenário de pobreza, desigualdades e reprodução de preconceitos e estereótipos pela própria escola.

É grande a complexidade de relações entre pobreza, desigualdades e educação, mas não é impossível construir uma educação emancipadora que leve em consideração as diversidades e diferenças sociais.

As hipóteses levantadas por este estudo (o PBF contribui para o processo educacional escolar de crianças e adolescentes beneficiárias e também para o acesso e permanência dos beneficiários na escola) foram confirmadas. Pesquisas e estudos confirmam o efeito positivo que o PBF tem gerado na educação de beneficiários, como uma melhor progressão escolar, maior frequência escolar, menor probabilidade de repetência, menor taxa de abandono.

Ainda que o projeto educacional que temos estruturado hoje não atenda às necessidades de todos, percebe-se que o programa tem contribuído para a participação de crianças e adolescentes pobres e extremamente pobres na política de educação, o que pode ser considerado um pontapé inicial para a luta pela transformação da política educacional, uma vez que parte dos sujeitos em situação de pobreza já está no ambiente escolar, fomentando assim um projeto educacional que considere esse público em suas necessidades e diferenças.

É preciso lutar, quebrar paradigmas, ser forte diante do que está posto para que se possa alcançar uma sociedade com menos pobreza e desigualdades, alcançar uma educação que proporcione a construção de sujeitos e de conhecimento numa sociedade igual, justa e solidária.

## Referências

ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Alves Suzana. O Programa Bolsa Família e as Taxas de Fecundidade no Brasil. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania/ organizadores: Tereza Campelo, Marcelo Côrtes Neri.** Brasília. IPEA, 2013. p. 233-245.

ARROYO, Miguel González. **Módulo Introdutório - Pobreza, desigualdades e educação,** 2014a. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/elemento.html>>. Acesso em: 03 out. 2016.

ARROYO, Miguel González. **Módulo IV - Pobreza e Currículo: uma complexa articulação,** 2014b. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-4/abertura.html>>. Acesso em: 04 maio 2017.

BARBOSA, Ana Luiza Neves de Holanda; CORSEUIL, Carlos Henrique Leite. Bolsa Família, Escolha Ocupacional e Informalidade no Brasil. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania/ organizadores: Tereza Campelo, Marcelo Côrtes Neri.** Brasília. IPEA, 2013. p. 327-339.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm) Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania,** 2013. Organizadores: Tereza Campelo, Marcelo Côrtes Neri. Brasília. 494 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. 176 p.:il.- (Caderno de textos; v.1).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Na Medida.** Boletim de Estudos Educacionais do Inep, Ano3, Número 6, 2011. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/494037/Boletim+Na+Medida+-+N%C2%BA+6/284162ac-07d5-4ef2-a92c-f34ba9ee0cd3?version=1.4>>. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. **Manual de Gestão do Programa Bolsa Família,** 2017a. 3ª edição. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/ead/ava/pluginfile.php/33328/mod\\_resource/content/2/publicacoes/Manual\\_Gestao\\_Bolsa\\_Familia\\_26\\_07\\_17.pdf](http://www.mds.gov.br/ead/ava/pluginfile.php/33328/mod_resource/content/2/publicacoes/Manual_Gestao_Bolsa_Familia_26_07_17.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. **Manual de Gestão do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal,** 2013. 2ª edição.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. **Acompanhamento da Condicionalidade de Educação do Bolsa Família - fevereiro e março de 2017,** 2017b. Disponível em:<<http://mds.gov.br/area-de-imprensa/dados>>. Acesso em: 26 set. 2017.

CAMPELO, Tereza. Uma Década Derrubando Mitos e Superando Expectativas. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania/ organizadores: Tereza Campelo, Marcelo Côrtes Neri.** Brasília. IPEA, 2013. p. 15-24.

CRAVEIRO, Célia Brandão Alvarenga; XIMENES, Daniel de Aquino. Dez anos do Programa Bolsa Família: Desafios e Perspectivas para a Universalização da Educação Básica no Brasil. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania/ organizadores: Tereza Campelo, Marcelo Côrtes Neri.** Brasília. IPEA, 2013. p. 109-123.

GADOTTI, Moacir. **A Escola Cidadã frente à Escola Sem Partido.** In: INSTITUTO PAULO FREIRE. Setembro de 2016. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/noticias/500-a-escola-cidada-frente-a-escola-sem-partido>>. Acesso em: 17 set. 2017.

JANNUZZI, Paulo de Martino; PINTO, Alexandro Rodrigues. Bolsa Família e seus Impactos nas Condições de Vida da População Brasileira: Uma Síntese dos Principais Achados da Pesquisa de Avaliação de Impacto do Bolsa Família. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania/ organizadores: Tereza Campelo, Marcelo Côrtes Neri.** Brasília. IPEA, 2013. p. 179-192.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Módulo III - Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistências da Pobreza,** 2014. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-3/index.html>>. Acesso em: 25 abril. 2017.

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de.; SOARES, Sergei S. D. **O Impacto do Programa Bolsa Família Sobre a Repetência: Resultados a Partir do Cadastro Único, Projeto Frequência e Censo Escolar.** In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. 1814 Texto para discussão. Brasília. 2013. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1814a.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1814a.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2017.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquíria Leão. **Módulo I - Pobreza e Cidadania,** 2014. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-1/elemento.html> Acesso em: 03 out. 2016

TELES, Jorge. Pobreza, desigualdade e diversidade. In FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Por que pobreza?** Educação e desigualdade. KITTAETTLER, Ana Paula Brandão(organizadoras); André Lázaro, (coordenador). Rio de Janeiro: 2014. p. 41- 56. Disponível em: <[http://www.maletafutura.org.br/docs/caderno\\_artigos\\_digital.pdf](http://www.maletafutura.org.br/docs/caderno_artigos_digital.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2016.



# Política pública, desigualdade social e educação: o Programa Bolsa Família (PBF) e sua interlocução com a escola pública

**Thâmbata Wânya Santos Farias<sup>86</sup>**  
**Célia Maria Grandini Albiero<sup>87</sup>**

Na especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social foi possível observar que o debate sobre pobreza na unidade escolar é mínimo, de modo que, se não está na grade curricular, não é explorado. Portanto, este artigo busca apresentar uma breve análise bibliográfica sobre a interlocução do Programa Bolsa Família (PBF) com a escola pública a partir do objetivo de conhecer como se dá essa interlocução e analisar a relação entre pobreza, desigualdade social, serviço social e processo educacional, propiciando, assim, debater a relevância do PBF como política pública importante na escola pública e como o profissional de serviço social intervém frente a essa realidade.

Para melhor explorar o assunto em questão, este artigo foi dividido em três eixos teóricos. No primeiro momento, discutiremos sobre pobreza, desigualdade social e educação apresentando as definições e interligações entre elas. No segundo momento, apresentamos um resgate histórico sobre o serviço social no Brasil, evidenciando o assistente

<sup>86</sup> Assistente social graduada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, membro do Grupo de Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GPESSFEP) vinculado à Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: thambata@hotmail.com.

<sup>87</sup> Assistente social, mestre e doutora em Serviço Social, professora associada I da Universidade Federal do Tocantins (UFT), líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GPESSFEP) e coordenadora do Grupo de Estudos em Formação e Exercício Profissional em Serviço Social (GEFESS) desde 2008. E-mail: celialbiero@mail.uft.edu.br.

social como profissional crítico e historicamente instigado a intervir no enfrentamento das múltiplas expressões da questão social nas mais diversas áreas e na implementação de políticas sociais e políticas públicas. No terceiro eixo, buscamos debater sobre Política Nacional de Assistência Social e educação, ou seja, a interligação da política pública por meio do PBF na escola.

## Pobreza, desigualdade social e o processo educacional

Durante muitos anos a pobreza foi apresentada e classificada a partir de uma visão moralista, como uma situação em que o indivíduo se encontrava por falta de vontade própria (ARROYO, 2010). No entanto, a partir de vários estudos e debates sobre o tema, a pobreza foi apresentada como resultado das relações de poder, assim, por mais que todos desejem um emprego, mudar de vida, nem todos conseguem, passando a vivenciar várias expressões da questão social, como falta de emprego, moradia e alimentação, propiciando as desigualdades sociais.

Mas, o que seria a pobreza? Primeiramente, deve-se ter clareza de que a pobreza existe e está presente nas cidades, nas praças, nas escolas, etc. Para Barros, Henrique e Mendonça (2000, p. 124), a pobreza não pode ser definida ou classificada por uma única palavra, afirmam que ela

[...] refere a situações de carência em que os indivíduos não conseguem manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico. Desse modo, a abordagem conceitual da pobreza absoluta requer que possamos, inicialmente, construir uma medida invariante no tempo das condições de vida dos indivíduos em uma sociedade.

A pobreza pode ser vista e entendida de várias formas a partir do tempo e local a que se refere. Segundo Arroyo (2010), a pobreza pode ser entendida como uma situação de privação dos direitos sociais básicos, como alimentação, teto, etc., logo, pode-se dizer que a pobreza é fruto de relações políticas, de injustas relações de poder geradas no meio social.

Portanto, quando se passa a ver a pobreza como resultante dos processos sociais e políticos, das desigualdades no acesso aos direitos sociais, políticos e econômicos, começam a surgir questionamentos sobre as várias expressões da questão social que afetam o sujeito nessa situação, percebe-se, assim, que essa realidade não é natural, mas que foi/é naturalizada durante muito tempo.

Para entender a pobreza, é necessário conhecer os processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais em que o sujeito está inserido e que geram as desigualdades sociais. Assim, torna-se viável entender a pobreza deixando de lado a visão moralista<sup>88</sup> construída socialmente e reforçada dia após dia, a qual culpabiliza o sujeito por sua condição, tendo-o como um sujeito preguiçoso, acomodado, etc., todos rótulos ofensivos.

<sup>88</sup> Segundo Arroyo (2016), quando um sujeito olha e classifica outro sujeito como pobre a partir da compreensão moral da pobreza difundida pelos meios de comunicação, senso comum, simplifica e “[...] reduz as hipotéticas ausências de valores e atitudes inadequadas dos (as) pobres” (ARROYO, 2016, p. 23).

Destaca-se que ao indivíduo que se encontra em situação de pobreza e extrema pobreza lhe são negados pelo Estado direitos sociais básicos, como alimentação, teto, trabalho e renda. A Constituição expõe em seu artigo 6º os direitos sociais dos cidadãos brasileiros; logo, se educação, saúde, alimentação e trabalho não são ofertados, a Constituição é desrespeitada (BRASIL, 2016).<sup>89</sup>

Nesse contexto, o debate sobre as desigualdades sociais e a pobreza deve estar presente nas escolas, pois as crianças e adolescentes (pobres e ricos) devem saber e entender como se dão as relações de poder.

No entanto, o que se percebe é a moralização do ensino, a cultura pedagógica demasiadamente moralizante que ainda se faz presente nas escolas gerando várias expressões da questão social. Arroyo (2016) aponta que, segundo o censo de 2013, quatro em cada dez pessoas em situação de pobreza eram crianças com idade de zero a quatorze anos. É inegável que essas crianças precisam saber por que são pobres, por que a pobreza e as desigualdades sociais são resultantes das relações de poder.

Portanto, pensar a pobreza vai além dos debates sobre as desigualdades sociais e econômicas, pois ela é real, ela existe. Além de reconhecer a pobreza, cabe ao Estado propiciar políticas públicas e sociais para intervir junto às famílias em situação de pobreza e os profissionais que atuam diretamente com esses indivíduos precisam desmistificar os conceitos moralistas que giram em torno do pobre. A pobreza não é questão moral, é questão social, assim, é de suma importância o assistente social para atender essa demanda, pois esse profissional tem sido historicamente um agente especializado para implementar as políticas sociais.

Nesse sentido, para melhor compreensão do leitor, será explanado o percurso histórico e metodológico do assistente social através de uma análise histórica sobre o serviço social no Brasil que se segue o próximo item.

### Breve histórico do serviço social no Brasil

O serviço social no Brasil surge na década de 1930 com o avanço econômico devido ao processo de industrialização que gerou grandes concentrações urbanas, diminuiu as atividades laborais agrárias, propiciou várias preocupações com a classe trabalhadora e estimulou a intervenção ativa do Estado na vida social (CORREIA, 2006).

Nesse contexto histórico e socioeconômico, pela necessidade gerada na sociedade, tendo como porta-voz a Igreja Católica, que estimulava ações mais amplas por parte

<sup>89</sup> Vale destacar a realidade sócio, política e econômica em que o país se encontra atualmente, com perda de direitos e retrocessos através da PEC 38 (Reforma Trabalhista) aprovada em 2017 e a PEC 241/2016 aprovada em 13 de dezembro de 2016, também conhecida como PEC 55, que prevê o congelamento das despesas do governo federal por até 20 anos, bem como o reforço do conservadorismo nas ações governamentais, o que ameaça ainda mais os direitos sociais da população brasileira garantidos pela Constituição Federal de 1988. Boschetti (2017, p. 62) aponta que atualmente vivencia-se “[...] um período de contraofensiva capitalista às conquistas civilizatórias resultantes das lutas sociais, um ambiente extremamente destrutivo dos direitos sociais, de aniquilamento dos direitos humanos, de destruição da natureza, de criminalização dos movimentos sociais e de avanço acelerado do conservadorismo. O capital está destruindo a humanidade e agudizando os processos de pauperização, o que exige renovados desafios e contundentes respostas por parte da classe trabalhadora”.

do Estado, surgiu o serviço social como profissão e a formação dos primeiros assistentes sociais (CORREIA, 2006).

Em 1932 foi criado o Centro de Estudos e Ação Social (Ceas), responsável pela formação dos novos profissionais a partir de formação técnica e especializada (o que resultou na primeira escola de serviço social anos mais tarde), de modo que “O Centro surge após um curso intensivo de “formação social para moças”, organizado pelas Cônegas de Santo Agostinho de 1º de abril a 15 de maio de 1932” (YAZBEK, 2009, p. 129). O Ceas objetivou, principalmente, difundir as doutrinas da igreja e as ações sociais, de modo que seus cursos eram voltados para a moral, para a filosofia.

Com o aumento da demanda pelo profissional de serviço social em 1936 foi implantada em São Paulo a primeira Escola de Serviço Social, fruto do movimento de jovens burgueses que realizavam atividades assistenciais com base nos princípios da Igreja Católica. Salienta-se que o serviço social, nesse período, era exclusivo para mulheres pertencentes a famílias ricas. Até esse momento histórico o serviço social seguia sob forte influência da Igreja Católica, mediante uma abordagem filantrópica, de ajuda ao próximo, sob os dogmas da Igreja (CORREIA, 2006).

Conforme Yazbek (2009, p. 131), até esse momento

[...] a “questão social” é vista a partir do pensamento social da Igreja, como questão moral, como um conjunto de problemas sob a responsabilidade individual dos sujeitos que os vivenciam embora situados dentro de relações capitalistas. Trata-se de um enfoque conservador, individualista, psicologizante e moralizador da questão, que necessita para seu enfrentamento de uma pedagogia psicossocial, que encontrará, no Serviço Social, efetivas possibilidades de desenvolvimento.

Portanto, os primeiros referenciais teóricos do serviço social foram pautados na Doutrina Social da Igreja, com suas ações restritas ao atendimento individual, tomando como base a metodologia utilizada na França e na Bélgica, países pioneiros do serviço social (CORREIA, 2006).

Iamamoto (2004) destaca que, conforme foram surgindo grandes instituições, houve maior procura no mercado pelo profissional de serviço social; nesse momento, o assistente social passa pelo processo de institucionalização e legitimação do Estado, iniciando, assim, o rompimento das raízes de sua origem.

Nesse cenário, necessitou-se de um profissional com capacidade técnica que fosse capaz de responder as novas demandas emergentes da relação capital X trabalho, criando técnicas para lidar com a realidade de um país subdesenvolvido.

Já nas décadas de 1960 e 1970, o serviço social teve uma expansão profissional e metodológica considerável, o que impulsionou o Movimento de Reconceituação<sup>90</sup>.

A partir de então, desencadeia-se o processo de consolidação da profissão, entendida como especialização do trabalho coletivo, inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, tendo como objeto de intervenção a questão social, ao mesmo tempo que rompe com a sua característica crítica e a-histórica, adotando-se o pensamento marxiano como inspiração filosófica, parâmetro da ação profissional e da análise das relações de produção capitalista (OLIVEIRA; CHAVES, 2017, p. 154).

Diante do exposto, o serviço social passa a formar profissionais críticos em relação à realidade social vivenciada, reconhecendo o homem como sujeito histórico, um ser concreto e social. Logo, nesse novo contexto político e social, o serviço social passa a ter as várias expressões da questão social como objeto de intervenção.

Mediante os debates e elaboração de um projeto ético-político do serviço social entre as décadas de 1970 a 1990, a categoria profissional passa a seguir a perspectiva de universalização dos direitos, assim como o acesso às políticas públicas no que se refere à dimensão política. No campo ético, houve a reformulação do Código de Ética do Assistente Social em 1993 e em 7 de junho do mesmo ano foi aprovada a Lei n. 8662 regulamentando a profissão (NETTO, 1999).

Atualmente no Brasil existem mais de 160 mil assistentes sociais ativos, perdendo apenas para os Estados Unidos no quantitativo de profissionais (IAMAMOTO, 2017).

Destaca-se que “[...] o Assistente Social tem sido historicamente um dos agentes profissionais que implementam políticas sociais, especialmente políticas públicas” (IAMAMOTO, 2010, p. 20). De modo que o profissional de serviço social é um profissional apto para atuar em diversas áreas, bem como na educação, pois sua atuação possui caráter sociopolítico, crítico e interventivo, e sua intervenção se faz junto às múltiplas expressões da questão social, utilizando-se de seu saber técnico-operacional, seu conhecimento teórico-metodológico e seu comprometimento ético-político.

A atuação do assistente social na educação é voltada para a garantia do acesso à educação escolarizada dos indivíduos, através de uma educação emancipadora, ou seja, que propicie “[...] aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano” (CFESS, 2011, p. 33).

Conforme o estudo *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*, elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em 2011, cabem ao

90 “Assim, a Reconceituação questionava o papel dos Assistentes Sociais no processo de superação da condição de subdesenvolvimento dos países latino-americanos em um cenário no qual os projetos desenvolvimentistas nacionais de corte democrático-liberal davam claros sinais de ineficácia e incompatibilidade com os reais interesses e necessidades da população [...]. Questionavam, portanto, a condição e a posição dos países latino-americanos no contexto de dominação burguesa, esta fundamentada no grande monopólio internacional. Ou seja, pode-se afirmar que a Reconceituação foi, indubitavelmente, um fenômeno organicamente vinculado à conjuntura da sua época marcada mundialmente por uma crise sem precedentes da ordem capitalista em sua fase monopólica (ORTIZ, 2010, p. 162).

profissional de serviço social que atua junto à política de educação algumas ações específicas descritas a seguir.

1 – Ações junto às famílias e profissionais da educação objetivando o enfrentamento à evasão escolar, ao não acesso e violação dos direitos sociais e humanos, assim como o da educação (CFESS, 2011).

2 - Propiciar articulação coletiva junto aos movimentos sociais que visam ao direito à educação pública, “[...] à ampliação dos horizontes de atuação profissional em defesa de uma educação pública e de incorporação de novos conteúdos ao cotidiano dos estabelecimentos [...]” (CFESS, 2011, p. 52).

3 – Não se restringir apenas aos estudos socioeconômicos para aquisição de bolsas por parte do aluno, por exemplo; o profissional de serviço social deve seguir uma dimensão investigativa objetivando formular novas “[...] estratégias de ação profissional e dos sujeitos singulares e coletivos, a partir do desvelamento de como a Política de Educação se inscreve nos processos de reprodução das desigualdades sociais” (CFESS, 2011, p. 53).

4- Cabe ao assistente social que atua na política de educação, seguir uma dimensão “[...] pedagógica-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social que caracteriza o trabalho [...]” (CFESS, 2011, p. 53) desse profissional, de modo que se articule com os demais profissionais da educação.

O assistente social é um profissional liberal resguardado por lei que exerce suas atribuições e competências nos mais diversos espaços ocupacionais e em vários segmentos. Assim, as várias atribuições do assistente social o colocam frente à realidade social vivenciada por indivíduos e suas famílias, segmentos populares e grupos que exigem do profissional um conhecimento teórico-metodológico específico para intervir junto aos usuários e às demandas apresentadas.

Nos dias atuais, o Estado tem sido o maior empregador de assistentes sociais nos vários níveis da federação para atuar em políticas públicas e sociais, como na política de assistência social, que soma hoje mais de 40 mil profissionais atuantes, desde a formulação até a fiscalização e controle social (IAMAMOTO, 2017).

Nesse sentido, segue-se no próximo item o debate sobre o PBF como política pública na escola. Um programa de transferência de renda que ao longo de sua trajetória tornou-se uma política social executada pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) como serviço de proteção social básica. Aos bolsistas do PBF são atribuídas algumas condicionalidades para a permanência no programa, e uma delas é a permanência da criança/adolescente na escola por meio da presença assídua nas aulas e um bom rendimento escolar.



## Política Nacional de Assistência Social e Educação: o Programa Bolsa Família como política pública na escola

Em 15 de outubro de 2004 é aprovada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) apresentada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) juntamente com o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e a Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), objetivando uma construção coletiva e

[...] o resenho desta política, na perspectiva de implementação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. [...] A Política Nacional de Assistência Social ora aprovada expressa exatamente a materialidade do conteúdo da Assistência Social como um pilar do Sistema de Proteção Social Brasileiro no âmbito da Seguridade Social<sup>91</sup> (BRASIL, 2005, p. 11).

Portanto, a PNAS buscar efetivar a assistência social como um direito do cidadão (não contributivo), sendo o Estado responsável em garantir meios para a efetivação desse direito (BRASIL, 2005). Seus objetivos são:

- Prover serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e, ou, especial para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitem.
- Contribuir com a inclusão e a equidade dos usuários e grupos específicos, ampliando o acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em áreas urbanas e rurais.
- Assegurar que as ações no âmbito da assistência social tenham centralidade na família, e que garantam a convivência família e comunitária (BRASIL, 2005, p. 33).

Tendo em vista esses objetivos, a PNAS tem como público grupos e sujeitos que vivem/convivem em situação de vulnerabilidade social<sup>92</sup> e risco, tanto pessoal quanto social, como famílias e indivíduos em situação de pobreza, de exclusão no acesso às políticas públicas, etc.

Conforme a LOAS, a assistência social “realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais” (MDS, 2009, p. 7).

Na PNAS há as proteções afiançadas: Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE). Neste trabalho trataremos da PSB.

Na PSE os serviços e ações se voltam a famílias e indivíduos que estão com seus vínculos fragilizados ou rompidos, por meio de um conjunto de ações que visam à proteção social a família e indivíduos que estão em situação de risco social e/ou pessoal devido, por exemplo, ao abandono, maus tratos físicos, psíquicos, uso abusivo de substâncias psicoativas, situação de trabalho infantil e outras formas de violação de direitos (BRASIL, 2005).

91 Apresentado no art. 203 da Constituição Federal do Brasil de 1988.

92 “A vulnerabilidade social materializa-se nas situações que desencadeiam ou podem desencadear processo de exclusão social a famílias e indivíduos que vivenciam contexto de pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso a serviços públicos) e/ou fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social, discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência dentre outras” (BRASIL, 2011 apud BRASIL, 2005, p. 13-14).

Já na Proteção Social Básica (PSB), os serviços e ações se voltam à prevenção de “[...] situações de risco por meio de desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 2005, p. 33), pois, na maioria dos casos, é por meio da proteção básica que os usuários têm o primeiro contato com a política por meio dos programas, projetos, serviços e benefícios que buscam prever riscos sociais às famílias. Os serviços da proteção básica são ofertados/executados principalmente nos Centros de Referências de Assistência Social (CRAS) (BRASIL, 2005).

Para a integração das políticas públicas setoriais, utiliza-se como instrumento o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), regulamentado pelo Decreto 6.135 de 26 de junho de 2007 (MDS, 2015). Assim, para fazer parte de qualquer programa social, seja ele municipal, estadual ou federal, o indivíduo deve estar cadastrado no CadÚnico, por meio do qual é possível ter uma base de dados do usuário com informações sobre quais as expressões da questão social que afetam aquele usuário e sua família. Para fazer o cadastro, o usuário deve ir ao CRAS.

O CRAS é uma unidade da assistência social que oferece serviços que objetivam garantir proteção básica a famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade social. Os CRAS estão localizados em setores periféricos para facilitar o acesso por parte dos usuários (BRASIL, 2005). Devido a seu caráter preventivo e sua localização, são considerados a “porta de entrada” dos usuários da PNAS. Nesses centros, são ofertados serviços para a comunidade em geral, que integram a família; é onde se realiza o cadastro nos programas sociais, como no Benefício de Prestação Continuada (BPC) e no PBF.

O PBF é um programa de transferência de renda condicionada, criado em outubro de 2003 pelo governo federal com o objetivo de combater a pobreza e a desigualdade social. Foi sancionado pela Lei nº 10.836 de 9 de janeiro de 2004, tendo como público alvo famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza (MDS, 2016).

Para delimitar as famílias que seriam contempladas pelo PBF, utilizou-se o limite de renda para definir os que estavam na linha da pobreza e da extrema pobreza, portanto as famílias que possuíam renda de até R\$85,00 por pessoa ao mês estavam na categoria de extrema pobreza; já as que tinham renda mensal por pessoa entre R\$85,01 e R\$170,00, com crianças e/ou adolescentes (0 a 17 anos) estavam em situação de pobreza (MDS, 2015). Assim, as famílias que estivessem em situação de extrema pobreza teriam prioridade no programa.

Para que os objetivos do PBF fossem alcançados, foram estabelecidos três eixos centrais, sendo:

Complemento da renda – as famílias recebem todos os meses um benefício em dinheiro “[...] que é transferido diretamente pelo governo federal [...]” (MDS, 2015, p. 1) objetivando uma intervenção imediata à pobreza.

- Acesso a direitos: às famílias beneficiadas pelo PBF são postas algumas condicionalidades para continuarem a receber o benefício, como a frequência regular na escola das crianças e adolescentes e as vacinações em dia com o objetivo de “[...] reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência social” (MDS, 2015, p.

1), a fim de romper o ciclo da pobreza e propiciar a inclusão social mediante um trabalho em equipe dos três níveis de governo (municipal, estadual e federal) e vários outros setores.

- Articulação com outras ações: O PBF objetiva propiciar o desenvolvimento social e a superação das situações de vulnerabilidade e pobreza por meio de articulação e integração com várias políticas sociais (MDS, 2015).
- Segundo Campello (2013), com o passar dos anos o PBF “[...] se consolidou como uma política de Estado e hoje figura como um dos elementos centrais das políticas sociais brasileiras, em um patamar incontornável dentro da proteção social” (CAMPOLLO, 2013, p. 17). Desde sua implantação tem representado um avanço e uma novidade na esfera das políticas sociais no combate à extrema pobreza no Brasil; em 2006 mais de 11 milhões de domicílios eram beneficiados pelo programa.

Aos beneficiários do PBF são postas algumas condicionalidades.

As condicionalidades do Bolsa Família são compromisso assumidos pelo poder público e pelas famílias beneficiárias nas áreas de Saúde e de Educação. O acesso a esses serviços é direito assegurado pela Constituição. [...] O acompanhamento das condicionalidades permite ao poder público monitorar resultados, identificar motivos que impeçam o acesso das famílias aos serviços sociais básicos e agir para garantir o acesso (BRASIL, 2015, p. 10).

Uma dessas condicionalidades é que toda criança e adolescentes estejam matriculados em uma unidade de ensino e tenham no mínimo uma frequência de 85% das aulas; já para os jovens de 16 a 17 anos esse percentual é de 75% (BRASIL, 2015).

A educação é apresentada na Constituição em seus artigos 205 e 206 como um direito social de todo cidadão e dever do Estado garantir que esse direito seja efetivado, através do município, estado e governo, de modo que, é dever do Estado garantir “[...] 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” (BRASIL, 2016, p. 117).

O processo educacional no Brasil foi/é apresentando como importante instrumento no combate às desigualdades sociais. Nesse sentido, Georges (2017) aponta que essa realidade não é por acaso, pois “[...] o Brasil viveu avanços educacionais históricos que tiveram efeitos positivos na redução de desigualdades de renda, sobretudo por meio da elevação da renda dos mais pobres. Entretanto, permanecem altas as disparidades educacionais, que geram e reforçam outras desigualdades” (GEORGES, 2017, p. 60).

Nos últimos anos, tem crescido o número de jovens pobres e negros nas escolas, porém essa classe ainda representa os mais baixos níveis de graduação e anos de estudo, ou seja, enquanto um jovem branco e rico tem em média 9 anos de estudo, um negro e pobre tem 7,4 anos. Esses números colocam o Brasil com uma média de anos de estudo de 7,8 anos, sendo que em países vizinhos, como Chile e Argentina, essa média equivale a 9,9 anos (GEORGES 2017).

Não se deve objetivar somente a inserção e permanência de crianças e adolescentes em situação de pobreza nas escolas, mas buscar qualidade no ensino ofertado. No ranking internacional com 70 países avaliados, o Brasil ocupa o 59º lugar no que se refere à leitura e o 65º à matemática. Assim, o que se observa mediante essa informação é que o ensino prestado tem alguma fragilidade. Logo, “[...] a evasão e baixa qualidade dos ensinamentos fundamental e médio afetam os que pertencem aos estratos mais baixos de renda, sobretudo negros, criando condições para a expressiva desigualdade no acesso ao ensino superior” (GEORGES, 2017, p. 62).

Como destaca Silva (2007, p. 1438), o PBF tem como foco as famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, isso é inegável, no entanto, “[...] tem sido capaz apenas de melhorar a situação de vida dessas famílias, sem, entretanto, retirá-las do nível de pobreza em que se encontram”. Assim, o Programa gera mudanças imediatas, mas as famílias continuam na situação de pobreza, logo, não conseguem “[...] ultrapassar a denominada linha da pobreza [...]”.

Nesse sentido, o processo educacional se apresenta como estratégia importante para se alcançar os objetivos do PBF, pois “[...] os estudos realizados sobre o acesso e a permanência dos estudantes na escola vêm demonstrando que a desigualdade social e econômica tem dificultado a universalização da educação básica” (CRAVEIRO; XIMENES, 2013, p. 110).

Portanto, são poucas as chances de uma criança e/ou adolescente de uma família em situação de pobreza e extrema pobreza ter acesso à educação básica e permanecer nela. Essa realidade é decorrente da “[...] inserção precoce no mercado de trabalho formal e informal, bem como da incompreensão da família sobre a importância da educação e escolarização” (CRAVEIRO; XIMENES, 2013, p. 110).

Tal realidade apresentou algumas mudanças a partir da inserção de crianças e adolescentes no PBF.

Estudos realizados recentemente têm demonstrado que o acompanhamento da frequência escolar do Programa Bolsa Família tem produzido melhorias significativas nos indicadores educacionais do público acompanhado comparativamente ao público geral. Em síntese, o acompanhamento da frequência escolar como condicionalidade do Programa Bolsa Família tem se apresentado efetivo em seu propósito. Os/as estudantes beneficiários/as têm apresentado uma menor taxa de abandono escolar, tanto no nível fundamental como no médio (CRAVEIRO; XIMENSES, 2013, p. 114).

Os autores destacam ainda que a permanência de crianças e adolescentes em situação de pobreza e risco social pede uma contrapartida da escola, ou seja, que ela os conheça e reconheça como sujeitos de direitos com suas particularidades, seu contexto histórico, social e familiar.

Concluindo, vimos que o PBF é uma intervenção imediata por meio de transferência de renda às famílias que estão dentro do perfil estabelecido pelo programa, e que não adianta ter condicionalidades ligadas à educação e à saúde se não existe atenção especial por parte do Estado a esses usuários.

No que se refere à educação, a relação entre o beneficiário do PBF e a escola deve ser a mais próxima possível. A família precisa ver a escola como um local de garantia de direitos e a escola ver a criança como um sujeito de direitos, a fim de que de fato se tenha uma sociedade justa e igualitária. Nesse sentido, conclui-se que a interlocução do PBF com a escola pública somente será possível mediante o acompanhamento do aluno bolsista e de sua família e atenção específica na escola por um assistente social e uma equipe técnica especializada.

A atuação do assistente social na escola vai além da elaboração de estudo socioeconômico; ele deve propiciar a efetivação do direito social do acesso à educação de cada indivíduo, bem como o envolvimento de alunos, professores, familiares junto às lutas sociais pelo reconhecimento e ampliação do acesso e permanência na educação pública.

O trabalho do assistente social tem caráter sociopolítico, crítico e interventivo, e sua intervenção se faz junto às múltiplas expressões da questão social, utilizando-se de seu saber técnico-operacional, seu conhecimento teórico-metodológico e seu comprometimento ético-político, propiciando, assim, criar ações e estratégias para os diferentes níveis (individual e coletivo, público ou privado) (CFESS, 2011). Logo, esse profissional é necessário na escola pública, pois suas ações estão voltadas para garantia e efetivação do acesso à educação e permanência do aluno, fortalecimento do controle social, articulação com serviços, programas e projetos que visam à garantia dos direitos sociais e políticos, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, na perspectiva de enfrentar a pobreza e a desigualdade social evidentes na realidade atual.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pobreza, desigualdade e educação.** Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Ministério da Educação: SECADI, 2016, 37 p.

\_\_\_\_\_. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. In: **Rev. Educ. Sec.**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010, p. 1381-14416. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 06 de outubro de 2016.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUE, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e Pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 15, nº 42, 2000, p. 123-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n42/1741>. Acesso em: 08 de outubro de 2016.

BOSCHETTI, Ivanete. Agudização da barbárie e desafios ao Serviço Social. In: **Revista Serviço Social e Sociedade.** Nº 128, São Paulo: 2017, p. 54-71.

BRASIL. **Bolsa Família:** Transferência de renda e apoio à família no acesso à saúde, à educação e à assistência social. Brasília: MDS: 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal do Brasil.** Brasília: 2016. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/constituicaofederal1988.pdf>. Acesso em 06 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Assistência Social/PNAS e Norma Operacional Básica NOB/SUAS.** Brasília: MDS, 2005, 176 p.

CAMPELLO, Tereza. Uma década derrubando mitos e superando expectativas. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania.** Brasília: Ipea, 2013, p. 15-24.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: CFESS. 2011.

CORREIA, Cláudia Patrícia Diniz. (Org.). **Ser Assistente Social.** Salvador: Conselho Regional de Serviço Social, SETRAS, 2006. 52 p.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; XIMENES, Daniel de Aquino. Dez anos do programa Bolsa Família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no Brasil. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania.** Brasília: Ipea, 2013, p. 109-124.

GEORGES, Rafael. **A distância que nos une:** um retrato das desigualdades brasileiras. OXFAM: Brasil, Brief Comunicação: 2017.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. 80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão. In: **Serviço Social e Sociedade,** nº 12, p- 13-38. 2017.

\_\_\_\_\_. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social:** ensaios críticos. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2004.

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Como funciona.** 2015. Disponível em: <https://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/como-funciona>. Acessado em 20 de novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **O que é.** 2016. Disponível em: <https://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>. Acessado em 20 de novembro de 2016.

NETTO, José Paulo. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social.** 1999. Disponível em: <http://welbergontran.com.br/cliente/uploads/4c5aafa072bcd8f7ef14160d299f3d-de29a66d6e.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

OLIVEIRA, Edístia Maria Abath Pereira de; CHAVES, Helena Lúcia Augusto. **80 anos do Serviço Social no Brasil:** marcos históricos balizados nos códigos de ética da profissão. In: *Rev. Serv. Soc.*, São Paulo, n.128. 2017, p. 143-163.

ORTIZ, Fatima Grave. **O Serviço Social no Brasil:** os fundamentos de sua imagem e da autoimagem de seus agentes. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. In: **Revista Ciênc. Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, nov./dez. 2007, p. 1429-1439.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. In: CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 125-140.



# “O Programa Bolsa Família é bom, mas a gente não pode deixar de estudar”: uma reflexão do impacto do Bolsa Família na Educação de Jovens e Adultos em Porto Franco/MA

**André Luiz Chaves Marinho<sup>93</sup>**  
**Klívya de Cássia Silva Nunes<sup>94</sup>**  
**Dhiogo Rezende Gomes<sup>95</sup>**

O objetivo deste trabalho é mostrar o impacto do Programa Bolsa Família (PBF) sobre os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando quais aspectos levam os discentes ao fracasso ou ao sucesso escolar.

A maioria dos alunos da EJA vem de famílias que participam do PBF, pessoas de baixa renda que em boa parte entram no mercado de trabalho precocemente, para com-

93 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social e professor efetivo na EJA em Porto Franco/MA. E-mail: Andrechaves123@hotmail.com

94 Pedagoga, mestre e doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Tocantins, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo/UFSCar, membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Marxismo/UFT. E-mail: klivia@uft.edu.br

95 Doutorando em Antropologia Social e mestre em Ensino de História, especialista em História do Brasil: Sociedade e Cultura pelo IESF/MA, professor de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus Grajaú. E-mail: dhiogo.gomes@ifma.edu.br

plementar a renda familiar ou garantir a própria sobrevivência em detrimento dos estudos, o que implica poucas oportunidades futuras de ter renda mais elevada. Essa parcela da população ocupa postos de trabalho de menor qualificação, recebe baixos salários e perpetua sua condição de pobreza. Também não tem estabilidade em seus empregos; podem ser demitidos por não conseguirem realizar atividades mais complexas nas empresas.

Esta pesquisa foi realizada a partir da abordagem qualitativa e quantitativa através da análise de dados coletados nas entrevistas e questionários semi estruturados aplicados com alunos da EJAe com a direção da Unidade Integrada Professora Ercília Bento em Porto Franco, sul do Maranhão; a investigação também envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

O PBF contribui bastante para a permanência dos alunos em sala de aula, ainda que não signifique necessariamente desistência do ano letivo caso o benefício seja cortado. Entretanto, entende-se que é um recurso de fundamental importância para ajudar a suprir necessidades básicas e de compras do material escolar.

## O Programa Bolsa Família e sua relação com a desigualdade e a pobreza: uma reflexão a partir da EJA

A partir de experiências da EJA podemos dizer que, além de a pobreza existir, ela é vivenciada com mais intensidade nessa modalidade da educação. São jovens e adultos que ficaram fora da escola por vários anos por falta de condições financeiras. A escola deve receber o aluno da EJA de forma especial, motivando seu regresso aos bancos escolares para dar continuidade aos estudos, entendendo que “é um aluno que pode estar voltando à escola para a realização de um sonho ou porque se deparou com um mercado de trabalho que está cada vez mais exigente, ou ainda, por motivação de familiares e até mesmo para driblar a solidão” (MURANETTI, 2007, p.1).

Depois de adultos, muitos têm de escolher entre estudar ou trabalhar, sendo que a segunda opção na maioria das vezes vence. Por outro lado, existem outras justificativas. Em entrevista, a direção da escola diz que

Existem aqueles alunos que estão ali apenas para passear ou simplesmente buscarem diversão, ou seja, ficam no faz de conta que estudam sem observar que o tempo vai passando e com isso o aprendizado fica a desejar, muitos deles atrapalham o andamento das aulas, pois são jovens infratores e as vezes rebeldes em casa e na rua e querem fazer da escola mais um espaço para sua vivência. Mas existem os alunos, em sua maioria, que querem aprender, dar um novo sentido para sua vida educacional (DIREÇÃO DA UNIDADE INTEGRADA PROFESSORA ERCÍLIA BENTO, 2017).

Nesse contexto, o professor muitas vezes precisa interagir com esse aluno mostrando algo a mais, buscando novos modelos de trabalhar suas aulas para que esse jovem mude de comportamento, além de incentivar aqueles que demonstram vontade de continuar aprendendo ao longo da vida. A respeito do PBF, a direção da escola informou que

Temos alguns alunos com faixa etária entre os 15 aos 18 anos de idade que estão na escola por causa do programa. Muitas vezes o aluno está em sala de aula, porque existe uma regra que se o filho não frequenta a escola, o mesmo será cortado do Programa Bolsa Família e com isso a parte financeira deixa de fazer parte da renda familiar; por isso que sempre dizem que a pobreza gera violência, daí vemos muitos jovens com idade avançada fora do espaço escolar, porque ao invés de estarem estudando para melhorar sua condição financeira num futuro não muito distante, os mesmos buscam nas ruas outros meios de sobrevivência muitas vezes fora do trabalho formal, ou seja, através do mundo do crime (DIREÇÃO DA UNIDADE INTEGRADA PROFESSORA ERCÍLIA BENTO, 2017).

Dessa forma, fica evidente que alunos com faixa etária acima do nível estabelecido e que na maioria das vezes se encontram em uma classe social menos favorecida ou de extrema pobreza procuram concluir seus estudos na EJA. Buscam melhor qualificação para o mercado de trabalho e oportunidades de sair da pobreza. Como podemos observar, nos currículos escolares não constam conteúdos específicos que norteiem a realidade vivida pela maioria dos alunos. Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 7) questiona:

[...] É possível incorporar uma reflexão sobre a pobreza nos currículos de Educação Básica? As respostas não são simples, pois as vivências e sofrimentos da pobreza, bem como os processos históricos de sua produção são complexos, e tentar tratar nos currículos essas vivências e essa história é uma tarefa extremamente desafiante. Talvez por isso a pobreza, suas vivências, os pobres e a história de sua produção tenham estado ausentes tanto nos currículos de Educação Básica quanto nos de formação de seus profissionais (ARROYO, 2014, p.7).

Parece mesmo bem difícil abordar reflexões sobre a pobreza nos currículos escolares, porque a classe menos favorecida da sociedade vai estar sempre invisível nos modelos educacionais, porque uma coisa é a condição de pobreza e outra é a inculcação da pobreza via sistema educacional. Mas existem casos isolados de jovens e adultos que se encaixam e se aceitam nesse perfil de classe menos favorecida, e tentam de todas as formas sair dessa condição e mudar sua condição de vida através dos estudos. Podemos dizer que a escola é um dos melhores lugares para que esses alunos possam de fato buscar novos modelos de vida e isso vai depender muito de cada um e de sua história. A escola pode contribuir para a reflexão crítica do mundo, mostrando a eles que através da educação se pode de fato almejar algo melhor, como um emprego e um salário mais digno no futuro não muito distante, o que pode não significar deixar de ser pobre, mas saber pensar, refletir sobre causas e efeitos que implicam vulnerabilidade e pobreza.

É desafiador tratar da pobreza na EJA; professores e diretores tem de saber trabalhar essa questão, mesmo com o agravamento da crise na educação refletindo na evasão escolar, conflitando interesses dos estudantes e suas famílias em questões financeiras no recebimento do PBF e questões pedagógicas no aprendizado.

Vale ressaltar a importância da participação da sociedade como todo no enfrentamento dos desafios futuros, tal como posto na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) promovida pela Unesco em 1997 em Hamburgo, que foi à base para publicação da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1999) quando diz que “[...] a efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro” (SESI/UNESCO, 1999, p. 19).

E ainda que

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça [...] (SESI/UNESCO, 1999, p. 19).

Nesse contexto, é fundamental a participação de todos na educação para um mundo justo e igualitário. A EJA busca uma educação voltada para sua clientela; os jovens e adultos que estão fora da sala de aula podem voltar e lidar com o tempo perdido, com novos sentidos no presente. Pois não devem aceitar que além de pobres sejam analfabetos; assim, com uma visão renovada esses adultos podem refletir melhor sobre seu contexto educacional e de vida. Segundo Arroyo (2014, p.11),

[...] é tarefa árdua para as escolas e seus(suas) gestores(as) não se deixarem contaminar por essas representações sociais dos(as) pobres. Difícil não ver crianças, adolescentes e jovens pobres como seres destituídos de valores, preguiçosos, sem dedicação ao estudo, indisciplinados e até violentos. As representações sociais pesam sobre as representações pedagógicas (ARROYO, 2014, p.7).

É dessa forma que a sociedade estruturada verticalmente, numa hierarquia de formação e conhecimento do científico ao popular, do letrado ao analfabeto, dos que possuem cultura e dos desprovidos de capital cultural e financeiro vê os alunos pobres. Há uma noção que tal classe de pessoas nem deveria voltar a frequentar a sala de aula, seria tempo perdido. Muitas vezes essa noção é absorvida e reproduzida pelos próprios alunos, que desanimam e abandonam os estudos, o que incentiva a evasão de outros colegas.

Nesse sentido, a direção da escola afirma que

Estudar a pobreza é bastante complicado e vivenciá-la em sala de aula é ainda pior, pois percebemos tudo isso em convivência no cotidiano, colocar-se à disposição dos alunos e ouvir seus relatos sobre a vida no dia a dia da vida pessoal de cada um, veremos que a pobreza tem que ser ouvida e encontrar soluções para se ter uma saída de emergência (DIREÇÃO DA UNIDADE INTEGRADA PROFESSORA ERCÍLIA BENTO, 2017).

Assim, é importante que os currículos escolares sejam repensados nessa modalidade de ensino, em que a pobreza e a desigualdade social parecem estar mais em evidência no cotidiano dentro e fora da escola, como parte de um processo social.

## A Educação de Jovens e Adultos e a legislação educacional na Unidade Integrada Professora Ercília Bento

A EJA é destinada para os que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio na idade adequada, atende jovens e adultos a partir de 15 anos, garantida na LDB nº 9394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, compreendendo como modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, tal como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em seu artigo 37º § 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".

E ainda complementa:

Para efeito dos exames, os sistemas de ensino deverão assegurar, conforme o artigo 38 expressa: Art. 38. 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.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96, s.d.).

Ao lado das questões legais da oferta da EJA existem também as questões sociais que causam desistência dos alunos mesmo que temporariamente. Destacamos aqui três causas levantadas por Ratieret al (2011, p.3).

(1)**Vulnerabilidade:** Muitos estudantes enfrentam problemas como a pobreza extrema, o uso de drogas, a exploração juvenil e a violência. (2)

**Trabalho:** A necessidade de compor a renda familiar faz com que muitos alunos deixem o Ensino Fundamental regular antes de concluí-lo. (3)

**Gravidez precoce:** A chegada do primeiro filho ainda na adolescência afasta muitos da sala de aula, principalmente as meninas, que param de estudar para cuidar dos bebês e, quando conseguem, retornam à escola tempos depois, para a EJA.

Essas três principais causas implicadas no perfil dos alunos da EJA se aplicam no grupo investigado na Unidade Integrada Professora Ercília Bento, em Porto Franco/MA.

Essa escola recebe alunos da EJA exclusivamente no turno noturno, porque seu alunado trabalha durante o dia em empregos e funções formais, informais ou ainda domésticas.

Inicialmente cinquenta 50 alunos foram convidados para a entrevista e apenas 25 aceitaram responder o questionário. Mas nem todos responderam todas as questões; assim, do total de entrevistados tivemos participações integrais e parciais. Em algumas falas daqueles que se recusaram a responder, entendemos que o fizeram por vergonha; outros por desconfiança e medo de que suas respostas poderiam provocar o corte no Bolsa Família. Usamos a metodologia "roda de conversa". A diretora nos ajudou na coleta de dados com uma fala sobre a importância do PBF na vida dos alunos.

A escola recebeu um grande percentual de alunos dividido por anos que vem desde 2014 até os dias atuais. Nem todos matriculados são beneficiários do PBF, mesmo assim estão em busca de melhores condições de vida através da educação, conforme constatamos na pesquisa de campo realizada na escola (Quadro 1).

**Quadro 1** - Quantitativo de alunos por ano

ANOS	QUANTITATIVO DE ALUNOS
2014	250
2015	175
2016	137
2017	228

**Fonte:** Pesquisa de campo na escola realizada pelos autores em 2017

Segundo a direção, de 2014 a 2017 a escola recebeu 788 alunos, dos quais muitos já concluíram o ensino médio porque quando ingressaram na EJA já estavam em fase de conclusão do ensino fundamental. Em 2017, frequentavam a escola no turno noturno 228 alunos; em todos esses anos, uma parcela não conclui o ano letivo, na maioria das vezes por falta de interesse, outros devido a trabalharem fora da cidade, o que faz com que alguns desistam. A evasão é temporária e assim também é a permanência. Muitos dos números informados no Quadro 1 são de estudantes evadidos de anos anteriores que retornam nos anos subsequentes. Assim, há uma clientela estudantil flutuante em vários anos letivos seguidos entre idas e voltas.

Em 2017 houve aumento de alunos comparando com 2016 e 2015. A direção informou que esse aumento se deve à casa própria que alunos adquiriram através do Programa Minha Casa, Minha Vida. Assim, o benefício recebido através do PBF ajuda a mantê-los na escola. A direção da unidade diz em entrevista que "É muito importante, pois vai suprir as necessidades das pessoas carentes, é um programa que poderia beneficiar de forma mais satisfatória. Porém é uma realidade longe de nosso alcance. Porque muitas vezes não favorece quem realmente precisa" (DIREÇÃO DA UNIDADE INTEGRADA PROFESSORA ERCÍLIA BENTO, 2017).



Ainda segundo a diretora,

Os jovens e adultos são os principais beneficiados do (PBF). No ponto de vista da direção, é de fundamental importância esse benefício para um bom andamento na vida escolar de vários alunos, no nosso município e em todo o país, mas há aquelas famílias que recebem o benefício e mesmo assim não se preocupam muito com seus filhos, pois os mandam para a escola de qualquer jeito, às vezes com fome, porque não investem todo o benefício na vida dos filhos (DIREÇÃO DA UNIDADE INTEGRADA PROFESSORA ERCÍLIA BENTO, 2017).

A direção da escola também afirma que

O PBF é muito importante porque ajuda a suprir as necessidades das famílias carentes e que poderia beneficiar de forma mais satisfatória. Só que às vezes a família não usa o benefício como deveria usar. Há alunos que estão na escola com o objetivo de mudar esse pensamento de sua família de ficar sempre esperando pelos programas do governo, buscam a qualquer custo um aprendizado que lhes favoreça no mercado de trabalho.

Observou-se durante a entrevista, nas expressões dos estudantes, uma vontade de vencer na vida através dos estudos de forma a superar a atual condição material em que vivem. Mas a fala da direção também revela uma interpretação da pobreza que reforça a visão apontada por Arroyo (2014, p. 12).

[...] Uma interpretação frequente da pobreza é aquela que afirma que as pessoas são pobres porque seriam desqualificadas para o trabalho e para as exigências do mercado. Perpetua-se a ideia de que os(as) pobres estão nessa condição por não trabalharem e não encontram trabalho porque não teriam a qualificação e a competência exigidas pelo mercado, cada vez mais seletivo. Logo, acabam no desemprego, no subemprego, no biscoito informal ou explorando de maneira tradicional e improdutiva a terra e os recursos que possuem. Partindo dessa visão de pobreza, é fácil apelar para a escola e sua função de qualificar, desde a infância, o domínio de competências que tornem os(as) pobres empregáveis (ARROYO, 2014, p. 12)

É compreensível que alguns alunos se sintam como se estivessem num barco à deriva, sonhando chegar a algum lugar conduzidos pela educação escolar. Ouvimos da maioria dos alunos que, além de receberem o benefício, estão na escola porque a concorrência no mundo real está eliminando os que não têm conhecimentos.

Os alunos que responderam o questionário estão no segundo segmento, que vai do quinto ao oitavo ano e divididos em blocos; no primeiro bloco, estão os alunos do quinto e sexto ano; no segundo bloco, os alunos do sétimo e oitavo ano da EJA nas séries do fundamental. Todos já tinham concluído o primeiro segmento, que corresponde à primeira fase do ensino fundamental, e estavam finalizando o segundo segmento em 2017 para entrarem no terceiro segmento, que corresponde ao ensino médio; depois podem entrar na universidade, uma menção constante nas conversas com alguns entrevistados.

**Quadro2** - Distribuição dos alunos por bloco de ensino

Bloco	Ano	Sala	Nº de Alunos
1º	5º e 6º	A e B	80
2º	7º e 8º	A e B	78

Fonte: Pesquisa de campo na escola em 2017 realizada pelo autor.

No que se refere à moradia dos alunos, constatamos que dos 25 alunos pesquisados, 23 têm residência própria e apenas dois moram em casa alugada. De acordo com os alunos entrevistados, a questão da moradia não influi na sua permanência ou desistência da escola; o que mais leva à desistência é a falta de trabalho na cidade onde residem e a falta de interesse.

Quando perguntados sobre a importância dada pelos jovens e pela família à permanência na escola, dois alunos responderam que

É muito importante para aprender e conseguir um bom emprego e ser alguém na vida, o estudo é tudo na vida (ALUNO A. ENTREVISTA, 2017).

Para ter uma renda melhor, sem uma renda melhor enfrentamos barreiras para mantermos os filhos na escola (ALUNO B. ENTREVISTA, 2017).

Em sua maioria, os alunos residem na zona urbana, em bairros ou vilas mais afastadas do centro da cidade; alguns são trabalhadores rurais. Pelos dados da escola são considerados alunos de baixa renda que não tiveram condições financeiras de estudar na infância. Por isso muitos jovens estão na EJA, só assim poderão nortear seus caminhos em busca de novos projetos para suas vidas, conforme demonstra o Quadro 3 no que se refere à profissão dos alunos beneficiários do PBF.

**Quadro3** -As profissões dos alunos beneficiários do PBF

Profissão	Nº de alunos
Lavrador	08
Mecânico	01
Desempregado	02
Autônoma	02
Artesão	01
Construção civil	02

Fonte: pesquisa de campo na escola em 2017 realizada pelo autor

A maioria dos alunos são de famílias provenientes da classe menos favorecida da sociedade, o que significa que comumente recebem apenas até um salário mínimo (Quadro 4). Dessa forma, muitos alunos estão engajados nos estudos esperando mudar essa

realidade. Dos 25 alunos entrevistados, nenhum recebe mais de dois salários mínimos; aliás, é critério para receber o Bolsa Família que a renda per capita dos membros da família esteja abaixo de R\$180,00.

#### Quadro4 - Renda per capita dos alunos da EJA

Salários	Nº de alunos
Meio salário mínimo	5
De 1 a 2 salários mínimos	18
3 a 4 salários mínimos	00
De 5 ou mais salários mínimos	00
Sem salário	2

Fonte: pesquisa de campo na escola em 2017 realizada pelo autor

Ao entrevistarmos os beneficiários do PBF, observamos que os estudos acerca da pobreza não são suficientes para compreender como ela afeta os cidadãos empobrecidos. Os programas do governo federal são a única fonte de renda fixa de algumas famílias, como as dos que alegam não receber salário algum porque fazem algum dinheiro através de pequenos serviços que muitas vezes superam o valor recebido pelo programa. Assim, devido à falta de emprego, estudar sem trabalhar, recebendo ou não renda do Bolsa Família, forma uma relação complexa para frequência ou evasão escolar. Esse programa serve como parte da renda familiar e não o principal meio de entrada de alimentos e outros meios de sobrevivência de que uma família necessita. “[...] Convém ressaltar que a permanência das crianças na escola não é suficiente para que sua formação as ajude a sair do círculo vicioso da pobreza. A frequência escolar é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir uma boa educação” [...] (PINZANI; REGO, 2014, p.25).

Dos 25 alunos participantes da pesquisa, 18 têm a seguinte expectativa: desejam estudar e se formar para dar uma condição de vida mais decente aos seus familiares, demonstrando assim que o ato de estudar, frequentar a escola é algo sólido. 15 alunos responderam que o benefício é pouco, mas garante uma vida melhor por suprir as necessidades do lar, pois não gastam mais do que ganham e conseguem viver longe dos cobradores. Quando se pergunta se há prioridades no gasto com os recursos, eles contam que:

Sim, para o material escolar e alimentos porque é o principal (ALUNO C. ENTREVISTA 2017).

O dinheiro eu uso somente para os estudos dos meus filhos, os materiais escolares, o uniforme, os remédios e alimentos (ALUNO D. ENTREVISTA 2017).

Conforme Pinzani e Rego (2014, p. 40), “o dinheiro é, seguramente, um elemento necessário para a construção de uma base material da autonomia (ou do desenvolvimento

das capabilities<sup>96</sup> ou da liberdade real)”. Além disso, existem mães separadas, desempregadas e que sozinhas tem de tomar conta da casa e dos filhos e ainda arrumam tempo para estudar. Quando almejam algum trabalho melhor, essas mães que estudam na EJA enfatizam bem a questão de regresso à sala de aula em busca de mais conhecimento e assim poder entrar no mundo competitivo em busca de melhores empregos. Segundo elas, esses melhores empregos só podem vir com uma boa qualificação através dos estudos.

O PBF é muito bom, ajuda bastante, mas a gente não pode largar os estudos só porque não recebe. Estudar é ter um futuro bom (ALUNO E. ENTREVISTA 2017).

Melhorou mais, porque me ajudou muito no começo, mas agora não dá mais porque foi baixando até bloquear, mas continuo estudando (ALUNO F. ENTREVISTA 2017).

Há casos de mães solteiras que usam o benefício na compra de bens de consumo para casa, pois não tem outro meio de vida e não recebem pensão dos filhos, que, na maioria dos casos, são três ou mais. Ouvimos casos de mães solteiras que antes viviam em extrema humilhação ao lado dos parceiros que não as amparavam juntamente com os filhos nas necessidades mais básicas, por essa razão usam o dinheiro para outros fins que não os relativos à escola. Pinzani e Rego (2014, p. 27), iluminam essa questão quando dizem que

O fato de experimentarem, desde muito cedo, essa humilhação e esse esmagamento de suas potencialidades como ser humano faz com que elas tendam a reproduzir esse padrão formativo com seus filhos e filhas, transmitindo-lhes a amarga desilusão de quem está acostumada a ser humilhada e a quieta resignação de quem sempre foi submetida à violência física e psicológica.

Uma parcela das mulheres abandona os estudos antes do tempo devido ao casamento precoce, que muitas vezes vem logo acompanhado de um filho. No entanto, muitas jovens veem nos estudos uma forma de independência, de entrada no mercado de trabalho e de viverem suas próprias vidas, como ilustrado no trecho de *Severinas: as novas mulheres do Sertão*, uma reportagem de Eliza Capai (2013, p. 7) sobre mulheres sertanejas que através do Bolsa Família lutam contra a violência doméstica.

Mirele Aline Alves da Rocha é uma das que se conta nos dedos. Aos 18 anos, a bonita jovem explica: “Apesar da minha idade já ser avançada para os daqui, eu não estou nem aí para o que eles falam. Eu quero é estudar”. A maioria das amigas se casou aos 13 anos. Já Mirele, solteira, cursa o terceiro ano do Ensino Médio na escola estadual de Guaribas, onde vive com a tia – os pais moram no município de Cajueiro. O cartão do Bolsa Família está no nome da mãe, que recebe R\$102 por Mirele e pelo caçula de nove anos. Ambos estudam. “Eu vejo a realidade da minha mãe e não quero seguir pelo mesmo caminho. Eu quero estudar para ter um futuro,

96 Palavra em inglês que significa: Capacidades. Disponível em: <http://www.linguee.com/ingles-portugues/traducao/capabilities>. Acessado em: 22.10.2017

para ser independente, para não ficar dependendo de um homem”, decreta a jovem.

Esse depoimento é compartilhado por algumas jovens na nossa pesquisa, pode-se inferir a luta dos jovens para não repetirem a trajetória de vida de seus pais. Buscam conquistar espaços na sociedade, o que implica acesso ao conhecimento e compreensão da realidade, de modo que possam ter condições de enfrentar os desafios e superar problemas postos na contemporaneidade. Daí a importância das políticas públicas sociais, entre elas o PBF, para amenizar a situação de pobreza em que vivem muitos jovens e adultos, bem como reforça a importância da educação escolar como um dos meios para superação da pobreza. Contudo, não podemos nos enganar concebendo o programa como “salvador”, mas sim uma importante ação emergencial e de justiça social no combate à pobreza em nosso país, reflexo das relações capitalistas na manutenção das desigualdades.

Para finalizar, consideramos este trabalho como um estudo ainda preliminar, pois há muito que ser explorado e refletido sobre educação, pobreza e desigualdade social. Porém, concluímos que se deve ultrapassar o lugar comum do PBF ligado à visão utilitarista que foca apenas na dependência da frequência escolar para a permanência dos alunos na escola, pois existem outros fatores que precisam estar atrelados para que os alunos permaneçam na escola com sucesso, por exemplo, o currículo escolar ligado à prática social deles.

Além disso, o recurso recebido não influi incisivamente na permanência garantindo-a, mas repercute na diminuição da evasão e potencializa a conclusão dos segmentos da EJA. As entrevistas demonstraram que o mais importante é continuar estudando. O desejo de vencer e quebrar as barreiras das desigualdades fez com que esses alunos, vistos como subalternos na sociedade, voltem a estudar depois de muitos anos longe da escola.

Entendemos que há muito espaço para novas pesquisas na temática da pobreza e da desigualdade envolvidas na educação. Muitos dos entrevistados ainda não concluíram seus estudos através da EJA, tornando-se exemplos práticos dos estudos e teorias da relação entre pobreza, desigualdade e formação escolar.

Percebeu-se nos relatos da pesquisa que o recurso mensal do PBF funciona como marcador de diferença e identidade, no sentido que destaca os estudantes cadastrados dos demais não inseridos no programa. Muitas vezes estigmatizados, esses beneficiários podem dar sentido à luta para reverter a situação de pobreza e vulnerabilidade. A representação da escola como lugar do saber, das oportunidades de uma vida melhor é maior do que a assistência proporcionada pelo PBF (que não deve ser ignorada em importância). Estudar e manter a vida pessoal, profissional e escolar se faz um grande processo, muitas vezes dramático. A bolsa recebida se torna instrumento, mas não é a “estratégia do jogo” de grande parte dos jovens e principalmente dos adultos, que possuem uma experiência que assimila a escola como aliada no combate à situação de pobreza, ampliando olhares para suas famílias e comunidades.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARROYO, Miguel. **Pobreza, Desigualdades e Educação**. Módulo Introdutório na Pós-Graduação em Educação Pobreza e Desigualdade Social. Brasil, 2014.

SESI/UNESCO, Serviço Social da Indústria (Org.). **Conferencia internacional sobre a educação de adultos**. Brasília: Sesi/unesco, 1999. 67 p.

CAPAI, Eliza. **Severinas: as novas mulheres do sertão**. Publica: Agência de Jornalismo Investigativo, [s.i], p.01-15, 28 ago. 2013. Disponível em: <<https://apublica.org/2013/08/severinas-novas-mulheres-sertao/>>. Acesso em: 22 out. 2017.

MURANETTI, Robianca. **A importância do trabalho psicopedagógico na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: jan. 2007. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos>>. Acessado em 09 jan. 2010.

PACIEVITCH, Thais. (s. d.). **Educação de Jovens e Adultos**. Acesso em 22 de 10 de 2017, disponível em: Info Escola: <<https://www.infoescola.com/educacao/de-jovens-e-adultos>>.

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96**. (s. d.). Acesso em 22 de 10 de 2017, disponível em Jus Brasil: <https://www.jusbrasil.com.br>

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquíria Leão. Pobreza e Cidadania. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo I**. SECADI/Ministério da Educação, 2014.

RATIER, Rodrigo et al. Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA. Nova Escola, [s.i], p.01-06, 01 ago. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2882/por-que-jovens-de-15-a-17-anos-estao-na-eja>>. Acesso em: 25 set. 2017.

REGO, Walquíria D; PINZANI, Alessandro. **Pobreza e Cidadania**. Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2014.



# O perfil socioeconômico das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família em Novo Jardim/TO

Méssia de Abreu Sales Gomes<sup>97</sup>  
Doracy Dias Aguiar Carvalho<sup>98</sup>

As dificuldades socioeconômicas vivenciadas pelas famílias brasileiras têm sido objeto de investigação e de intervenção das instituições públicas que têm levantado dados para subsidiar ações visando ao aperfeiçoamento de políticas assistenciais objetivando a redução da pobreza e a erradicação da pobreza extrema.

Este texto é resultado do trabalho de conclusão do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social ofertado pela UFT. Trata-se de um estudo teórico-empírico que se utilizou de referências bibliográficas e documentais, como a legislação referente ao Programa Bolsa Família (PBF) e o Relatório Municipal de Informações de Segurança Alimentar e Nutricional relativo ao segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017. O estudo é resultado, também, de pesquisa de campo realizada durante a especialização por meio das atividades de ação – reflexão<sup>99</sup>.

Tendo em vista a inserção de famílias no PBF com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população mais vulnerável, que vivencia condição

97 Graduada em Pedagogia. Instrutora de cursos e qualificadora da Secretaria de Trabalho e Assistência Social. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade. E-mail: msg1977@bol.com.br

98 Doutoranda em Política Social pela Universidade de Brasília (UNB). Mestre em Educação e Assistente Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro dos grupos de Estudo e Pesquisa: Práxis Socioeducativa e Cultural (UFT); Democracia, Sociedade Civil e Serviço Social - vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Política Social (UNB); e Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED (UFT). E-mail: doracy@uft.edu.br

99 A atividade de Ação Reflexão executada durante o curso envolveu a realização pesquisa por meio de entrevistas com 06 famílias beneficiárias do PBF, pesquisa esta que gerou um relatório utilizado como fonte de dados para a elaboração do presente artigo.

de pobreza ou pobreza extrema, este artigo objetiva traçar o perfil socioeconômico das famílias beneficiárias do PBF no município tocantinense de Novo Jardim. Dentre as variáveis pesquisadas, buscou-se identificar a condição socioeconômica dos beneficiários do PBF em Novo Jardim, a exemplo da quantidade de beneficiários, a população em estado de pobreza ou pobreza extrema, déficits de saúde, fomento de atividades de agricultura urbana e rural.

Para alcançar os objetivos do estudo, utilizaram-se autores como Crahay (2000), Neto (2013), Rocha (2003), Soares (2010/2014) e Suplicy (2002), além de documentos como o relatório da atividade de ação-reflexão executado no decorrer do curso e o Relatório Municipal de Informações de Segurança Alimentar Nutricional dos municípios brasileiros (SAN).

## Caracterização do Programa Bolsa Família (PBF)

O Programa Bolsa Família (PBF) foi instituído pelo governo federal em 9 de janeiro de 2004, por meio da Lei nº 10.836/2004. Trata-se de um programa de transferência de renda gerenciado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). O PBF tem por objetivos básicos:

I - promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, de saúde, educação e assistência social; II - combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional; III - estimular a emancipação sustentada das famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza; IV - combater a pobreza; e V - promover a intersetorialidade, a complementaridade e a sinergia das ações sociais do Poder Público (BRASIL, 2004).

Os benefícios do PBF constituem-se da seguinte forma:

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

O PBF assiste famílias pobres e extremamente pobres por meio do repasse de recursos financeiros nos seguintes valores: a) R\$85,00 por pessoa (para famílias que recebam até R\$85,00 por membro da família); b) R\$39,00 para cada filho matriculado em escola; e, c) R\$46,00 para cada adolescente entre 16 e 17 anos que esteja com os estudos regularizados. As famílias em situação de extrema pobreza podem acumular o benefício básico e o benefício variável (Fonte: [www.mds.gov.br](http://www.mds.gov.br)).

Para o recebimento do benefício, devem ser cumpridas as seguintes condicionalidades: acompanhamento de saúde de todos os membros da família; matrícula e frequência de todas as crianças com idade escolar; participação em programas de educação alimentar quando ações pertinentes a essa temática forem oportunizadas; e integração em programas remanescentes assistenciais (Fonte: [www.mds.gov.br](http://www.mds.gov.br)).

Diante das condicionalidades impostas pelo PBF para inserção e manutenção dos beneficiários no programa é pertinente fazer os seguintes questionamentos: se a Constituição garante ao cidadão o direito à moradia, segurança, saneamento básico, educação, dentre outros, porque os programas sociais de assistência aos pobres impõem condições tão rigorosas para o acesso aos benefícios? Não seria incoerência impor essas condições, visto que o mesmo Estado, que tem a obrigação de assistir gratuitamente à população, exige o cumprimento de normas para ofertar serviços que outrora deveriam ser para promoção da qualidade de vida e não somente para a resolução de necessidades pontuais como é o caso do Bolsa Família?

A esse respeito Mourão e Jesus (2012) argumentam que ainda não há condições de se mediar os benefícios do PBF no sentido da erradicação da pobreza e desigualdades sociais, pois os investimentos não são destinados aos pais e sim às crianças. Já Soares, Ribas e Osório (2010) reconhecem a importância do PBF para a redução das desigualdades e da pobreza no Brasil.

O item a seguir demonstra o perfil socioeconômico das famílias e evidencia o quanto Novo Jardim ainda carece de políticas públicas direcionadas à melhoria das condições de vida das famílias, como as direcionadas à garantia de moradia e renda.

### O perfil socioeconômico dos beneficiários do PBF de Novo Jardim

Segundo dados do Censo Demográfico do IBGE (2010) em 2010, a população de Novo Jardim contava com, aproximadamente, 2.674 habitantes. A população predominante é de famílias naturais e oriundas na região sudeste do Tocantins, a maior parte considerada de baixa renda.

Os trabalhadores empregados vinculam-se ao serviço público, aos serviços agropecuários em fazendas de grandes produtores localizadas nas intermediações, e, também, ao comércio local e regional em municípios vizinhos. Muitos trabalhadores passam a semana fora de casa, pois o município possui várias microcidades próximas e avizinha-se ao estado da Bahia onde se encontram mais oportunidades de trabalho em razão de um comércio mais forte visto que as cidades são mais desenvolvidas.

Quanto às famílias cadastradas no PBF, de acordo com o Relatório Municipal de Informações de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), em julho de 2016, 335 estavam cadastradas, o que equivale a 1,5% da população geral, considerando o censo demográfico referente a 2010 (Quadro 1).

**Quadro 1** – População de Novo Jardim, número de habitantes e percentual, por segmento, em relação ao município

População de novo jardim	Nº de habitantes	% em relação ao município
População urbana	1.776	72
População rural	681	27
População urbana em situação de extrema pobreza	344	14
População rural em situação de extrema pobreza	122	5
População total em situação de extrema pobreza	466	19

**Fonte:** Elaborado com base em dados disponíveis no site do IBGE - Censo Demográfico/2010.

A pesquisa relativa à atividade de ação reflexão realizada durante o curso e a análise dos relatórios da SAN permitiram-nos identificar dificuldades relacionadas à renda, à quantidade de membros por família e a dificuldades econômicas por parte das famílias beneficiárias do PBF. Além disso, constataram-se dificuldades referentes à autoestima e à visão que as famílias têm de si mesmas relacionadas à (in)capacidade de provisão de suas necessidades básicas pela falta de qualificação profissional. Essas famílias fazem uma leitura depreciativa de si mesmas, consideram-se inferiores em razão das privações sofridas e da situação em que se encontram.

Constatou-se que a renda é obtida por meio de uma ou, no máximo, duas pessoas de cada família, renda esta insuficiente para custear as necessidades básicas do dia a dia. As famílias entrevistadas afirmaram ser beneficiárias do PBF por necessidade e que suas perspectivas de mudança de condições de vida são mínimas devido ao desemprego e à instabilidade/informalidade relativa ao trabalho.

Identificou-se, também, que existe um grande índice de mulheres que se tornaram mães solteiras na adolescência, fato que tem colaborado para evasão escolar e desinteresse delas pelo prosseguimento dos estudos. A maternidade precoce desestimulou-as a pensar na possibilidade de fazer um curso de graduação, pois, ao se tornarem mães, passaram a ser obrigadas a trabalhar em casas de famílias - modalidade de trabalho que não exige formação -, ou a morar em fazendas. Os homens, por sua vez, ao se tornarem pais ainda jovens, entram no mercado de trabalho sem qualificação profissional, portanto ocupam cargos/funções com baixos salários.

Por meio das entrevistas realizadas durante a atividade de ação reflexão foi constatado que um pequeno grupo de moradores da cidade está frequentando a universidade

na cidade vizinha. As dificuldades econômicas são muitas, as famílias entrevistadas reclamaram que não têm condições para sair da cidade porque o custo de vida nos grandes centros urbanos é mais alto, e, por terem pouco estudo, não conseguem competir com a concorrência. Todos foram unânimes em afirmar que o recurso recebido do PBF é utilizado para alimentação e que às vezes conseguem investir no material escolar dos filhos.

Conforme mencionado anteriormente, ficou evidenciado que as famílias beneficiárias do PBF em Novo Jardim têm baixa autoestima e desesperança em relação ao futuro pelo fato de não visualizarem possibilidades de melhorar suas condições de vida. O pensamento predominante entre os entrevistados é de que não conseguirão mudar sua situação por serem limitados intelectualmente, e, aparentemente, “conformam-se” com uma moradia precária, com a ausência de saneamento básico, a falta de acesso à educação e de qualificação profissional.

### Perfil sociodemográfico do Município de Novo Jardim/TO

De acordo com o IBGE (2010), a população do município pesquisado se divide em urbana e rural (Quadro 2).

**Quadro 2** - Distribuição geográfica da população de Novo Jardim

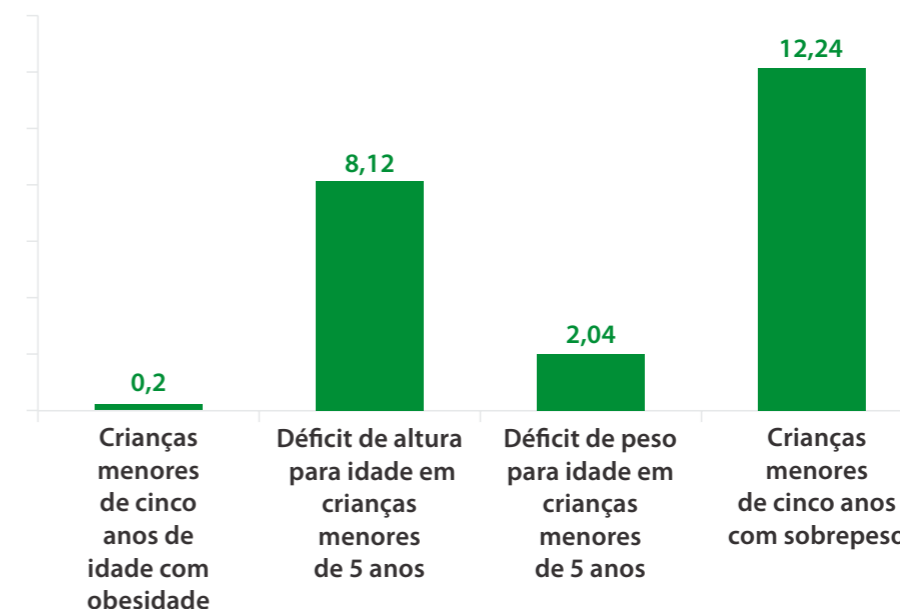
População por área	Número de habitantes
População urbana	1.776
População rural	681
População total	2.457

Fonte: Elaborado com base em dados disponíveis no site do IBGE - Censo Demográfico/2010.

Buscou-se, também, verificar dados do município pesquisado relativos às áreas de: agricultura urbana; equipamentos públicos de segurança alimentar e nutricional; agricultura familiar no Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae); Bolsa Família para grupos tradicionais e específicos (GPTES); Bolsa Verde; Fomento às Atividades Produtivas Rurais; e ações municipais voltadas para os povos e comunidades tradicionais, mas não foram obtidas informações a esse respeito. Constatou-se que o município não conta com o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Água porque não respondeu ao Mapeamento de Segurança Alimentar e Nutricional (Mapasan) (Fonte: IBGE/cidades 2017).

Compete ao Sistema de Vigilância Nutricional (Sisvan) diagnosticar a situação nutricional da população para a gestão do PBF. Em 2015, o Sisvan constatou – após monitorar a situação nutricional dos grupos de beneficiários, por meio do Relatório Municipal de Informações de Segurança Alimentar Nutricional dos municípios brasileiros (SAN) que existem déficits em razão de ausências nutricionais, carências alimentares que ocasionam problemas como baixo peso/sobrepeso ou obesidade na população residente no município pesquisado. O Gráfico 1, elaborado a partir dos dados do Sisvan (2015), ilustra a situação das crianças acompanhadas indicando os déficits de acordo com a faixa etária.

**Gráfico 1** – Percentual dos déficits nutricionais em Novo Jardim



Conforme o Censo Demográfico do IBGE (2010), Novo Jardim possui, em média, 15,7% de crianças com déficit de altura em relação à idade. De acordo com o mapa da Insegurança Alimentar e Nutricional (INSAN), o percentual do município é condizente com a média geral, por isso não entrou na classe de vulneráveis no Censo Demográfico de 2010.

Quanto aos indicadores sociais, Soares (2014) afirma que objetivam apresentar as ausências, desigualdades, sucesso, alcance de metas, etc, mas, sempre que há disposição de informações em relatórios públicos, são ressaltadas somente as deficiências. Entretanto o autor defende também a inclusão de indicadores dos sucessos e sugere incentivar as ações para dirimir as desigualdades através da propagação de bons resultados para servir de motivação.

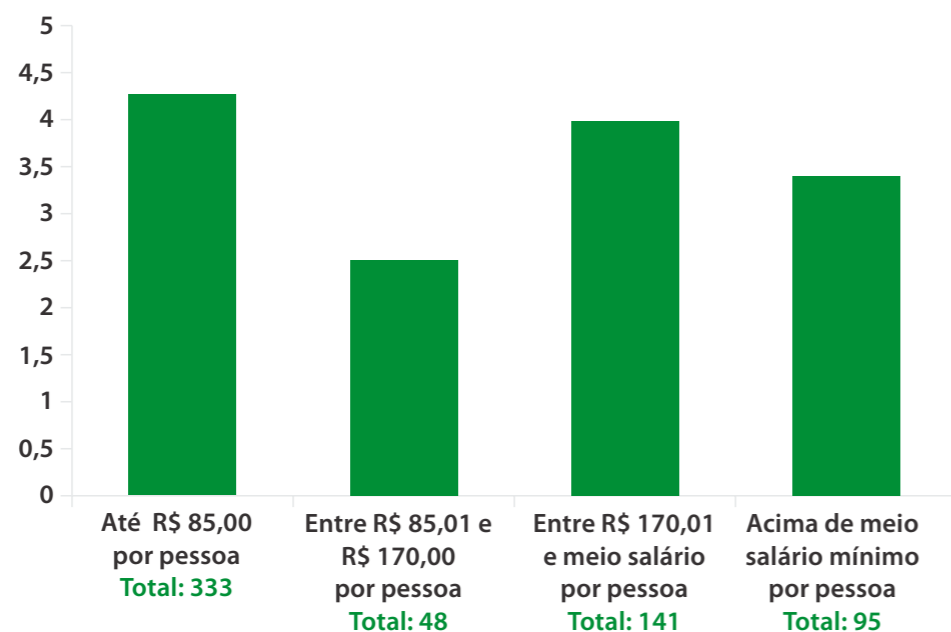
A composição das famílias beneficiárias do PBF residentes em Novo Jardim é de até sete membros, a maioria dessas famílias não têm casa própria e poucas têm trabalho formal, conforme dito anteriormente. No tocante ao trabalho masculino, a renda é oriunda de trabalhos eventuais, de natureza braçal; quanto às mulheres, provém da prestação de serviços domésticos por meio de diárias.

Os dados apresentados anteriormente indicam que Novo Jardim possui uma população pequena, entretanto os índices de pobreza são consideravelmente altos, o que leva as pessoas a buscarem o ingresso no PBF como mecanismo de redução da pobreza.

Conforme dados do Relatório Municipal de Informações de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), existem atualmente 617 famílias inseridas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cad-Único). Em relação à renda familiar, o Gráfico 2 apresenta o perfil das famílias cadastradas.



**Gráfico 2** – Renda média das famílias cadastradas no PBF em Novo Jardim



**Fonte:** Elaborado com base em dados disponíveis no site do IBGE - Censo Demográfico/2010.

O Gráfico 2 apresenta a diferença de renda entre as famílias cadastradas no PBF. A disparidade está clara e o maior número de pessoas enquadra-se no grupo com menor renda, ou seja, com per capita abaixo de R\$85,00. Essa situação também se relaciona à atual conjuntura econômica do país, que em decorrência da crise política e econômica tem vivenciado altos índices de inflação e desemprego, dificultando ainda mais a vida da população pobre, que não tem conseguido acessar os bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, de modo a possibilitar uma saída de sua condição de pobreza e/ou miséria. Nesse sentido, o perfil socioeconômico é identificado a partir dos traços e características das famílias que evidenciam, sobretudo, as dificuldades, privações e limitações quanto a sua situação social, econômica e cultural.

Para superar a condição de pobreza em que vivem as famílias brasileiras, Silva (2007, p.18) afirma que a solução não está somente em distribuir renda, mas em redistribuir riquezas. O autor aponta, por exemplo, o fato de haver tantas terras improdutivas nas mãos de uma minoria preconizando a concentração de renda em face às desigualdades em todos os níveis.

Em se tratando das famílias do município pesquisado, a pouca estabilidade trabalhista provoca oscilação do poder econômico, pois este se configura de acordo com a permanência ou não no trabalho e depende, também, da natureza dele. A população do município que vive em estado de pobreza ou extrema pobreza representa um percentual de 35% em comparação à população geral (Quadro 3).

**Quadro 3** - População em estado de pobreza ou extrema pobreza em Novo Jardim

Condição de renda da população de Novo Jardim	Quantitativo de pessoas	Percentual
População em situação de pobreza	122	5%
População em situação de extrema pobreza	344	14%
População total em situação de pobreza ou extrema pobreza	466	19%

**Fonte:** Elaborado com base em dados disponíveis no site do IBGE - Censo Demográfico/2010.

Ao incentivar a erradicação da fome, as políticas públicas precisam considerar todas as necessidades da população de modo a contribuir para a melhoria de sua condição de vida por meio de educação e qualificação profissional.

Os problemas relacionados às causas da pobreza geralmente são tratados pelo senso comum como questões de ordem cultural, sob alegações de que os brasileiros são mal acostumados e que estão impregnados em sua cultura a preguiça, o comodismo e o conformismo. Contudo, de acordo com os autores aqui mencionados, essas afirmações não procedem, pois a maioria dos brasileiros foi historicamente privada de usufruir dos seus direitos e essas privações comprometem seu desempenho diante das dificuldades materiais da vida.

Resolver um problema de forma pontual e não trabalhar estratégias de promoção para a independência das pessoas assistidas pelos programas de transferência de renda é cometer um erro contra a própria iniciativa. Contribuindo com essa premissa, é importante observar a consideração de Suplicy ao afirmar que:

Se o objetivo é erradicar a fome e a miséria, é preciso compreender que a pessoa pobre necessita mais do que matar a fome. Se está fazendo frio, precisa comprar um agasalho ou um cobertor. Se a telha ou a porta de sua casa estão avariadas, e preciso consertá-las. Se um filho ficou doente, e preciso comprar remédio com urgência. Se é o dia do aniversário de uma filha, e possível que a mãe queira lhe dar de presente um par de sapatos. Se a vizinha está vendendo um tipo de alimento muito barato, e bom comprar, porque vai sobrar mais outras coisas (SUP LIC Y, 2002, p. 142).

Conforme Suplicy (2002), as necessidades que surgem no dia a dia de uma família não mandam aviso com antecedência. O povo carece de escola, mas se não houver material não haverá rendimento escolar, pois a metodologia de ensino só apresenta resultados satisfatórios quando todas as fases são respeitadas e o material é o componente necessário para a fase de aplicação prática do ensino. O povo carece de assistência médica, mas, se não houver condições de comprar a medicação indicada, não haverá tratamento. O povo carece de moradia, mas, se não houver condições de arcar com os reparos para a manutenção da casa, não haverá como continuar na casa. Ainda conforme o autor, a garantia de qualidade de vida das pessoas requer mais do que determinado valor mensal,

requer investimento em mudança de vida, recebimento gratuito gera acomodação, que gera inculcamento de favor obrigatório e perpétuo. Sendo assim, os gestores precisam pensar estratégias a fim de empenhar o devido valor para inserção e permanência das pessoas no mercado de trabalho e desfazer o sentimento de inferioridade que alguns cidadãos têm em relação aos demais indivíduos que não vivem nas mesmas circunstâncias.

De acordo com Neto (2013), é necessário compreender que a mudança proposta pela educação perpassa os caminhos da superação das desigualdades, e estas acontecem em todas as áreas, inclusive na própria educação. No Brasil, o estudante que teve acesso à escola particular em toda sua jornada na educação formal tem mais chance de conseguir uma vaga na faculdade pública do que o aluno da rede pública. Segundo o mesmo autor,

O Brasil ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas também da garantia de um padrão mínimo de qualidade. [...] Assim, fica transparente a necessidade de políticas públicas que visem diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável (NETO et al., 2013, p. 97).

Muito já se tem feito para facilitar o acesso às universidades públicas aos menos favorecidos, como as políticas de cotas e de ação afirmativa, mas, para além disso, é preciso galgar passos mais largos. Rocha (2003) aborda essa necessidade como emergencial e defende que sejam trabalhadas ações que assegurem acesso para garantir o direito da inclusão dos mais pobres em todos os níveis da educação, para tanto, o sistema educacional precisa ser repensado. Para complementar a ideia, Rocha (2003) e Marcel Crahay (2000) afirmam que por meio da educação podem-se alcançar resultados em três áreas quando se trata de igualdade, quais sejam: igualdade na educação, igualdade de tratamento e de resultados.

Finalizando, ao analisar o perfil socioeconômico das famílias beneficiárias do PBF em Novo Jardim/TO, identificou-se que a maioria das famílias inseridas no Cadastro Único do PBF vivencia situação de extrema pobreza. Além disso, a falta de oportunidades de trabalho e de renda é um problema relevante no município, problema que se relaciona com a falta de acesso à educação e à qualificação profissional visando a uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Também foi possível perceber que as famílias beneficiadas pelo PBF utilizam o recurso para custear, principalmente, a alimentação, e, nesse sentido, esse programa tem sido importante, pois, ainda que minimamente, assegura condições concretas de acesso à alimentação.

Diante do estudo realizado acerca do perfil socioeconômico das famílias cadastradas no PBF em Novo Jardim, conclui-se que há muito por fazer do ponto de vista de políticas públicas para elevar a qualidade de vida das famílias. No que se refere à educação, compreende-se que é uma das molas propulsoras para essa mudança, pois a construção do conhecimento, a apropriação dos saberes e a reflexão sobre as causas da pobreza instigarão o desejo de romper com os estigmas e os estereótipos acerca da pobreza, bem

como visualizar estratégias coletivas para o seu enfrentamento. Nesse sentido, cabe refletir sobre o papel que a educação tem desempenhado nesse processo: ou seja, se tem sido instrumento de transformação social na perspectiva de redução das desigualdades e ampliação dos direitos sociais, entendendo as desigualdades como uma questão própria do sistema capitalista, ou se tem reforçado a ideia da culpabilização dos pobres e da sua responsabilização quanto à superação da pobreza.

Convém ressaltar, ainda, que as gestões públicas, municipal, estadual e federal, podem e devem investir em projetos que vislumbrem a oferta de educação de qualidade e a inculcação de valores democráticos que preparem os sujeitos para atuar ativamente na luta pela transformação da sociedade, e, conseqüentemente, para enfrentar coletivamente as causas da pobreza no sentido da sua superação. Reconhecer e evidenciar o que já se tem feito a esse respeito é importante, mas reconhecer os pontos passíveis de melhoria é essencial.

## Referências

BRASIL. **Decreto 5.209 de 14 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei no. 10.836, de 09 de janeiro de 2004, p. 19.

\_\_\_\_\_. **Lei No 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Conversão da MPV nº 132, de 2003. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília – DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm)>. Acessado em 01 setembro de 2017.

CALENDÁRIO Bolsa Família 2016. Disponível em: <<http://calendariobolsafamilia2018.net.br/quem-tem-direito-ao-bolsa-familia-2018>>. Acessado em 01 de setembro de 2017.

CIDADES. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?Codmun=292910&r=2>>. Acesso em: 01 agosto de 2017.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

MANUAL de gestão de recursos federais. Disponível em: <[http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/ManualGestaoRecursosFederais/Arquivos/cartilha\\_GestaoRecursosFederais](http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/ManualGestaoRecursosFederais/Arquivos/cartilha_GestaoRecursosFederais)>. acesso em: 01 agosto de 2017.

MOURÃO, Luciana; JESUS, Anderson Macedo. **Programa Bolsa Família: uma análise do programa de transferência de renda brasileiro**. Field Actions Science Reports, Edição Especial 3, 2012.

NETO, J. J. S.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan. /abr. 2013.

PROGRAMAS de transferência de renda. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/programas/transferencia-de-renda/programa-bolsa-familia>. Acesso em: 01 agosto de 2017.

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

SOARES, Fábio Veras; RIBAS, Rafael Perez; OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Avaliando o Impacto do Programa Bolsa Família no Brasil: Programas de Transferência de Renda em Perspectiva Comparada. **Revisão de Pesquisas da América Latina**, v. 45, n. 2, p. 173-190, 2010.

SOARES, J. F. Educação, desigualdade e pobreza. In: EITLER, K.; BRANDÃO, A. P. (orgs.) **Por que pobreza?** Educação e desigualdade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014.

SOARES, Fábio Veras; RIBAS, Rafael Perez; OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Evaluating the Impact of Brazil's Bolsa Família: Cash Transfer Programs in Comparative Perspective. **Latin American Research Review**. Latin America Studies Association: v. 45, n. 2, p. 173-190, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro. v.12, n.6, p.1429-1439, 2007.

SISTEMA de Vigilância Alimentar e Nutricional – SISVAN. Disponível em: <<http://dabsistemas.saude.gov.br/sistemas/sisvanV2>>. Acessado em 01 de setembro de 2017.

SUPLICY, Eduardo Matarazzo. **Renda de Cidadania: a saída é pela porta**/ Eduardo Matarazzo Suplicy. São Paulo: Cortez: Fundação Perseu Abramo, p. 142, 2002.

TOCANTINS. Novo Jardim - censo demográfico - estimativa da população 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. em 21 de agosto de 2017.

TOCANTINS. Novo Jardim - censo demográfico - estimativa da população 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=1715>>. em 01 de setembro de 2017.

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

### Airton Sieben

É doutor e pós-doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), graduado em Geografia e mestre em Geomática pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar em Estudos de Cultura e Território (PPGCuIT), coordenador do Laboratório de Cartografia e Estudos em Território (LCET) da UFT/Araguaína. Participa em grupos de pesquisa e é consultor de revistas científicas. Tem experiência em população, território, cartografia, sensoriamento remoto e planejamento ambiental. E-mail: [asieben@uft.edu.br](mailto:asieben@uft.edu.br).

### Alana Dias Cardoso da Silva Lopes

É licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela UFT. E-mail: [alanadiasm@gmail.com](mailto:alanadiasm@gmail.com).

### Ana Cristina Serafim da Silva

É professora do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins, é graduada em Psicologia, mestre e doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência na área de psicologia com ênfase em psicologia social e do desenvolvimento. Atua principalmente nos seguintes temas: trabalho infantil, infância, adolescência, direitos humanos, rede de proteção, violação dos direitos da criança e do adolescente, violência sexual e exploração sexual comercial. E-mail: [anacris\\_serafim@mail.uft.edu.br](mailto:anacris_serafim@mail.uft.edu.br).



### André Luiz Chaves Marinho

É licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, pós-graduado em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFT. É professor efetivo na EJA em Porto Franco/MA. E-mail: andrechaves123@hotmail.com.

### Antônia Márcia Duarte Queiroz

É doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (IGUFU/MG), mestre em Desenvolvimento Social e graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES/MG). Realizou estágio doutoral no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS. NOVA), Universidade Nova de Lisboa/Portugal. Atua principalmente nos seguintes temas: meio ambiente, planejamento urbano, ensino da geografia, extensão universitária, redes de solidariedade, processos socioeconômicos (territorialização regional), ordenamento territorial e ambiental, epistemologia das ciências sociais e planejamento socioeconômico. E-mail: amdq@uft.edu.br

### Beth Jane Rodrigues Castro

É graduada em Serviço Social pela Unitins (Eadcon) e especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: bet-thjane35@gmail.com.

### Cássio Fonseca Alves

É graduado em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína. Pós-graduado em Educação Pobreza e Desigualdade Social (UFT), graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e técnico em Análises Clínicas pelo Instituto Federal do Tocantins (IFTO) Campus de Araguaína.

### Célia Maria Grandini Albieiro

É assistente social, mestre e doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora associada I da Universidade Federal do Tocantins (UFT), líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GPSSFEP) e coordenadora do Grupo de Estudos em Formação e Exercício Profissional em Serviço Social (GEFESS). E-mail: celiaalbiero@mail.uft.edu.br.

### Cintia Pereira Bezerra

É graduada em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), técnico administrativo em educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), pós-graduada em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), Polo Araguaína-UFT. Email: E-mail: cintia.bezerra@ifto.edu.br.

### Dalsiza Cláudia Macedo Coutinho

É assistente social na Unidade Prisional de Morrinhos/GO, especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins; bacharel em Serviço Social pela UFT; cursa especialização em Serviço Social e Política Social também pela UFT; é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Proteção Social e Famílias (GEPPSFAM/UFT). Atua nas seguintes temáticas: atuação profissional do assistente social, política de saúde, saúde mental e interdisciplinaridade. E-mail: dalsiza.coutinho@gmail.com.

### Dhiogo Rezende Gomes

É doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), especialista em História do Brasil: Sociedade e Cultura pelo IESF/MA, graduado em História pela Universidade de Pernambuco (UPE). É professor de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IF/MA), Campus Grajaú, onde é coordenador geral do Núcleo de Estudos Afrobrasileiro, Indíodocendente e Indígena (NEABI). Atua como professor formador no projeto Saberes Indígenas na Escola do MEC, direcionado a professores indígenas da educação básica, coordenado pela rede de universidades UFMA-UFT-UFG. Pesquisa a temática indígena no ensino de História, educação escolar indígena, povos indígenas e o regime civil-militar (1964-1985), territorialidade indígena, relações interétnicas e etnicidade. E-mail: dhiogo.gomes@ifma.edu.br.

### Diuly Gonçalves de Araujo Abreu

É licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Email: d.dhuzinha@yahoo.com.br.

### Doracy Dias Aguiar de Carvalho

É doutoranda em Política Social pela Universidade de Brasília (UNB), mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), assistente social da Universidade Federal do Tocantins (UFT), membro dos grupos de estudo e pesquisa: Práxis Socioeducativa e Cultural (UFT); Democracia, Sociedade Civil e Serviço Social - vinculado ao Programa de

Pós-Graduação em Política Social (UNB); e Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED/UFT). E-mail: doracy@uft.edu.br.

### Elias da Silva

É graduado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutor em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (USP). É coordenador de curso, membro do Conselho de Pesquisa e Extensão (Consepe) e professor adjunto II da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tem experiência na área de geografia com ênfase em geografia humana, território, cidade e rede, epistemologia da geografia, ensino de geografia, complexo agroindustrial ligado à soja no cerrado brasileiro. E-mail: esilvageo@uft.edu.br.

### Eliene Martins Lopes

É pedagoga e especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

### Fabício Carlos Zanin

É graduado em Direito e mestre em Filosofia do Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná (CEULJI/ULBRA). É professor efetivo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no curso de Direito do Campus de Tocantinópolis. E-mail: fabriciozanin@gmail.com.

### Fabíola Rangel de Souza

É assistente social e especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins.

### Francisco Neto Pereira Pinto

É doutorando e mestre em Ensino de Língua e Literatura, especialista em Leitura e Produção Escrita e graduado em Letras pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. É técnico administrativo na mesma universidade e professor de Língua Portuguesa no ITPAC/Araguaína. Em seus trabalhos, aborda ensino de literatura, letramento literário, dimensões discursivas da legislação ambiental e questões sobre tempo são recorrentes e analisadas sob os vieses da semiótica francesa, análise de discurso francesa, teoria crítica pós-colonial, ecocrítica e teorias da transdisciplinaridade e complexidade. E-mail: fneto@uft.edu.br.

### Klívvia de Cássia Silva Nunes

É licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas, mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). É professora da Universidade Federal do Tocantins, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo/UFSCar, membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Marxismo/UFT. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação no campo. Atua nos seguintes temas: políticas públicas para educação, teorias pedagógicas, práticas educacionais e escolas multisseriadas. E-mail: klivia@uft.edu.br.

### Katiane da Silva Santos

É mestranda em Estudos de Cultura e Território, especialista em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais e em Geografia: Desenvolvimento Regional e Urbano (2009) e geógrafa licenciada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atua como pesquisadora na área território e cultura com enfoque em comunidades tradicionais quilombolas.

### Lohany Burjack Guimarães Bulhões

É bacharel em Serviço Social pela Fundação Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). E-mail: lohany\_bulhoes@hotmail.com.

### Méssia de Abreu Sales Gomes

É graduada em Pedagogia e especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É instrutora de cursos e qualificadora da Secretaria de Trabalho e Assistência Social. E-mail: msg1977@bol.com.br.

### Maria dos Anjos Rodrigues de Souza

É especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins e licenciada em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins). E-mail: anjosousatoc@hotmail.com.

### Rita de Cássia Domingues Lopes

É doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Antropologia e graduada em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É professora no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis. Atua nos seguintes temas: comu-

nidades tradicionais (quilombolas e ribeirinhas), identidade, patrimônio, cultura material e estágio. É líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Educação e Política (GPCEP), participa do Núcleo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinares da África e dos Afro-Brasileiros (NEAF/UFT), Campus Tocantinópolis. Email: ritadomingues@uft.edu.br.

### Roberto Antero da Silva

É professor adjunto do curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína. É graduado em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins, mestre e doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Desenvolve estudos e/ou pesquisas com os seguintes temas: cidade e urbanização, planejamento urbano e regional, desigualdades socioespaciais, cidades médias, ensino de geografia e cidadania. Email: robertoantero@uft.edu.br.

### Rosemeire dos Santos

É mestre e doutora em Serviço Social pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e graduada em Serviço Social pela Universidade de Taubaté. É professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Proteção Social e Famílias (GEPPSFAM), pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Seguridade e Assistência Social (NEPSAS - PUC/SP) e compõe a Rede de Pesquisa Família e Política Social (RE-FAPS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: rosemeire\_santos@mail.uft.edu.br.

### Thâmbata Wânia Santos Faria

É graduada em Serviço Social e especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), membro do Grupo de Pesquisa Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GPESSFEP) vinculado à UFT. E-mail: thambata@hotmail.com.

### Verônica Dantas Meneses (*in memoriam*)

É graduada em Comunicação Social/Jornalismo e mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFSE). É doutora em Comunicação pela Universidade de Brasília na linha Imagem e Som do Programa de Pós-Graduação em Comunicação. É professora dos cursos de bacharelado em Jornalismo e do mestrado acadêmico em Comunicação e Sociedade da Universidade Federal do Tocantins (UFT). É coordenadora do núcleo de pesquisa e extensão Comunicação, Imagem e Diversidade Cultural (CID) e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade da UFT. Tem se dedicado à pesquisa na área de comunicação com ênfase em comunicação no terceiro setor, folk comunicação, mídia regional e comunicação e meio ambiente e a trabalhos de extensão universitária.

## OS ORGANIZADORES

### Cleivane Peres dos Reis

É doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É professora efetiva do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins e analista ministerial especializada em Educação do Ministério Público do Estado do Tocantins. Tem trabalhos acerca dos seguintes temas: políticas públicas educacionais, legislação, financiamento da educação; direitos humanos de crianças e adolescentes, relações de gênero e intergeracionais, crianças e adolescentes em situação de risco; educação do campo, formação de lideranças para desenvolvimento rural sustentável; educação de jovens e adultos; metodologia de pesquisa científica; educação não escolar. E-mail: cleivanereis@hotmail.com.

### João Nunes da Silva

É doutor em Comunicação e Cultura Contemporânea pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Metodologias e Linguagens em EAD (Unitins), graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professor adjunto do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema. Tem experiência na área de sociologia com ênfase em movimentos sociais, pobreza e desigualdade social, cidadania e organizações. Atua com pesquisa em cinema e educação, roteiro e direção de documentários. E-mail: joao.ns@uft.edu.br.

### Viviane Drumond

É doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). É professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema. Tem experiência na área de educação, especialmente com os seguintes temas: educação infantil, infância, formação de professores, estágio, relações de gênero, cultura infantil e pedagogia da infância. E-mail: drumond@uft.edu.br.





O curso de Especialização em Educação, Pobreza e desigualdades sociais – EPDS, ofertado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdades Sociais e Políticas públicas da Universidade Federal do Tocantins – NEPED/UFT, gerou importantes discussões sobre a realidade da pobreza e da desigualdade social no Brasil e no Tocantins e a necessidade de subsidiar novas discussões.

Este volume 3, da Coleção EPDS, intitulado: Educação, pobreza e políticas públicas, é resultado dos diversos momentos realizados como: Aulas, pesquisas, estudos e orientações, reuniões e planejamentos que envolveram a equipe da EPDS e do NEPED, acadêmicos e comunidade em geral. Para melhor leitura e compreensão do leitor, os textos produzidos foram divididos em três partes: 1. Educação, pobreza e políticas emancipatórias; 2. Diversidade cultural, vulnerabilidade social e políticas públicas; e 3. Os impactos do Programa Bolsa família na superação das desigualdades sociais e educacionais.

Uma ótima leitura!

Os organizadores

APOIO:



**Educação, Pobreza e  
Desigualdade Social**

MINISTÉRIO DA  
**EDUCAÇÃO**

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

**FNDE**  
Fundo Nacional  
de Desenvolvimento  
da Educação

REALIZAÇÃO:



Núcleo de Estudo e Pesquisa em  
Educação, Desigualdade Social e  
Políticas Públicas - UFT  
**NEPED**

