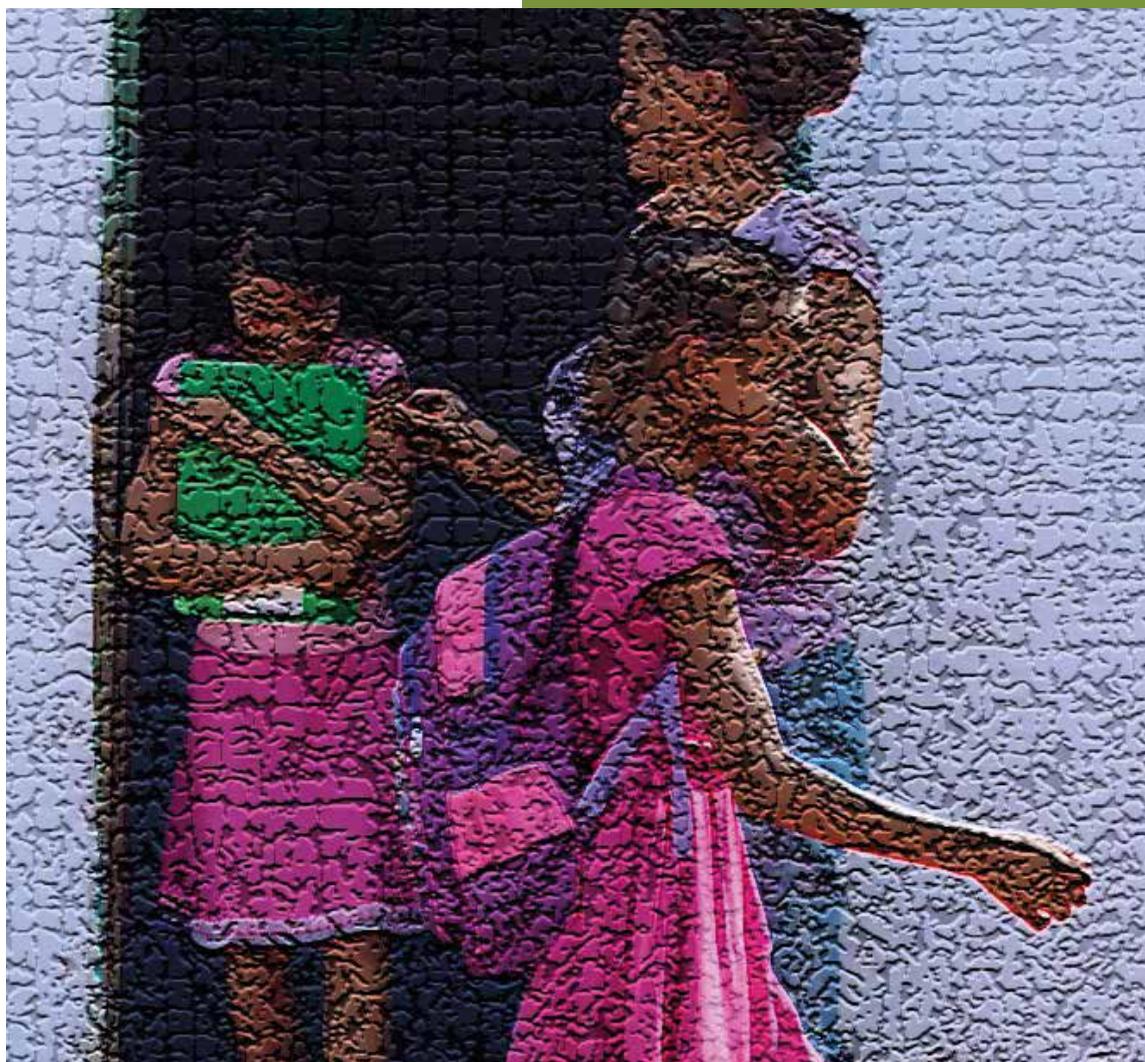


Organizadores

Juciley Silva Evangelista Freire
Joedson Brito Dos Santos
Francisca Rodrigues Lopes

Políticas e Práticas Educacionais, Pobreza e Desigualdade Social: sujeitos e contextos sociais



Esta coletânea apresenta e compartilha alguns dos saberes e fazeres do processo de desenvolvimento da pesquisa intitulada “As políticas educacionais no contexto das desigualdades sociais e da situação de pobreza e extrema pobreza no estado do Tocantins”. O volume socializa aspectos relevantes da pesquisa, do processo de formação continuada de Professores no Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), dos Seminários de Pesquisa EPDS/UFFT e da produção de um vídeo documentário sobre a relação pobreza e educação no Tocantins. Traz, ainda, aspectos teórico-práticos das Políticas e de Práticas Educacionais no Estado do Tocantins considerando a diversidade de sujeitos e contextos. Com riqueza de informações, a obra contribui tanto para pensar as desigualdades sociais e a pobreza quanto as diversidades socioculturais no estado do Tocantins e no Brasil.



Educação, Pobreza e
Desigualdade Social

Volume 2

COLEÇÃO EPDS



Juciley Silva Evangelista Freire
Joedson Brito Dos Santos
Francisca Rodrigues Lopes
(Organizadores)

Políticas e Práticas Educacionais, Pobreza e Desigualdade Social: sujeitos e contextos sociais

(Volume 2)



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 Birek
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

P769 Políticas e práticas educacionais, pobreza e desigualdade social: sujeitos e contextos sociais: volume 2 / Organizadores Juciley Silva Evangelista Freire, Joedson Brito dos Santos, Francisca Rodrigues Lopes. - Palmas, TO: EDUFT, 2021. 153 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: 978-85-60487-88-2.

1. Educação. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Práticas educacionais. 4. Política da educação pública e seus problemas. 5. Pobreza e desigualdade social - Tocantins. I. Freire, Juciley Silva Evangelista. II. Santos, Joedson Brito dos. III. Lopes, Francisca Rodrigues. 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 Bastide¹. Dessa forma, vou tentado 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”². 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 câmpus 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 últimos³. 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 Conti-

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

nuada, 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 sociais⁴.

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?. *Estado*, [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/geração⁵. 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 cultural⁶. 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 sociedade⁷.

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 questão vem

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.

se apresentando como elo básico da problemática da conjuntura nacional, dos impasses dos regimes políticos ou do dilema dos governantes⁸.

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 entusiastas do armamento da população civil e os religiosos neopentecostais 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 denunciasse 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”⁹, 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 outras¹⁰.

Nesse sentido, a política de Temer deu forma e conteúdo ao chamado “Estado Pós-Democrático”, de caráter ultraneoliberal 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”¹¹, 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 sociais¹².

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”¹³. 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 no que con-

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.

cerne 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”¹⁴. 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 sociais¹⁵. Por tudo que foi explanado em termos de historicidade da política brasileira mais recente, recorro primeiramente às palavras de Eduardo Galeano¹⁶ 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 trabalhistas¹⁷. 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 laboral¹⁸.

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 espe-

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, Sílvia Caccia. **Os sentimentos comandam**. Le Monde Diplomatique, [S. l.], ano 124, editorial, p. 3, jul. 2018. Cf.: SILVA, Maurício Roberto; PIRES, 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

rança coletiva em um modelo de sociedade mais justa e solidária, individualismo exacerbado, mercantilização da vida cotidiana, xenofobia e, como sempre, barbárie”¹⁹.

É nesse imbróglio que a “antipolítica”²⁰, com requintes de “necropolítica”²¹, 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”²².

Ante o exposto, a situação da política brasileira é assim resumida pela poesia de Nara França²³:

“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*.

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 disparete
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 nacional²⁴:

- 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;
- acabar com o abismo entre ricos e pobres, criando um grande número de empregos com bons salários;
- reduzir substancialmente as emissões de carbono;
- revigorar de baixo para cima a democracia;
- 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;
- propor uma economia que coloque em primeiro lugar o bem-estar das pessoas e não o lucro;

- 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"²⁵;
- 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:

- "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".
- "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"²⁶.

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"²⁷.

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?"

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.

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.

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 Papa-gaio, Norte do Tocantins, que pude me acercar das memórias dos cerca de oitenta companheiros guerrilheiros abatidos no decorrer da chamada “Guerrilha do Araguaia”²⁸, cujos corpos estão até hoje desaparecidos. Mais de cinquenta deles são considerados até hoje como desaparecidos políticos²⁹.

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 Pedra³⁰, 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 social, como,

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.

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 Câmpus 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”³¹.

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”³². 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. Ércivaldo. **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”³³. “E assim, seja lá como for, vai ter fim a infinita aflição. E o mundo vai ver uma flor brotar do impossível chão”³⁴.

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 Mills³⁵. 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 desigualdade³⁶.

O que está em jogo nas entrelinhas desta coletânea são os faustosos 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”³⁷. 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 capitalismo³⁸.

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 de 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 abstrato e pseudoconcretamente tratado como “tema”, mas sim como “problema”. Isso é importante, pois, como defende Silvio Sanchez Gamboa, “não se investigam temas – mas sim problemas”³⁹.

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 afetas 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. Na minha opinião, isso aconteceu, 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”⁴⁰ 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 construírem, individual e coletivamente, o seu próprio inédito viável, poderão encontrar obstáculos e barreiras que precisam ser vencidas, caracterizados como “situações-limites”⁴¹.

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

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

41 Ibid., loc. cit.

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

obra nos dão uma grande lição de alteridade ao falar do outro que é eles mesmos. Dessa 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 educativa⁴², 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 educacional⁴³.

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 pseudoconcreticidade dos problemas, apostando na “problematicidade dos problemas”⁴⁴ 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

42 GAMBOA, Silvio. **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.

apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é, “de modo nenhum”, o processo de gênese do próprio concreto⁴⁵.

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*”⁴⁶.

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*⁴⁷.

[...]

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”⁴⁸.

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

O segundo volume da coletânea “Políticas e Práticas Educacionais, Pobreza e Desigualdade Social: sujeitos e contextos sociais” produzida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED) é uma obra produzida a muitas mãos. É mais uma coletânea de artigos que convida a refletir sobre algumas temáticas relacionadas à situação dos grupos menos favorecidos social e economicamente: pobreza, desigualdade educacional, exclusão, violências, questões de gênero, étnico-raciais, e de classe. Estende, ainda, o olhar crítico sobre as políticas públicas sociais que conferem aos grupos relacionados alguns direitos e oportunidades que lhes garantam melhorias na qualidade de vida.

Em agosto de 2018, a Unicef (Brasil) lançou, em Brasília, o resultado de uma pesquisa intitulada “Pobreza na Infância e na Adolescência” na qual trouxe um dado alarmante de que “61% das crianças e dos adolescentes brasileiros são afetados pela pobreza, em suas múltiplas dimensões”. O estudo mostra que a pobreza na infância e na adolescência vai além da renda, ou seja, da pobreza monetária. Neste sentido, foram observados seis quesitos que constituem direitos e estão em falta para estas crianças e adolescentes: educação, informação, proteção contra o trabalho infantil, moradia, água e saneamento. Numa sequência, a falta de saneamento afeta o maior número de crianças e adolescentes (13,3 milhões), seguido por educação (8,8 milhões), água (7,6 milhões), informação (6,8 milhões), moradia (5,9 milhões) e trabalho infantil (2,5 milhões).

Nesse contexto, a pobreza é vista como um fenômeno multidimensional. Ela não se restringe à carência material ligada às condições socioeconômicas. As violações aos direitos sociais também expressam uma situação de empobrecimento. A pobreza se expressa também na falta de oportunidade, de instrução e acesso a outros bens culturais. A perpetuação da pobreza e das desigualdades sociais alimentam a visão moralizante de que o pobre é sempre o responsável pela sua condição, cabendo ao Estado amenizar seus efeitos com políticas públicas compensatórias.

A questão da pobreza e da desigualdade se perpetua a partir de um ciclo constituído na estrutura familiar: pais em situação de pobreza que geram filhos pobres, que constituem famílias pobres e geram filhos igualmente empobrecidos, e assim sucessivamente. Esse ciclo intergeracional da pobreza pode ser quebrado por intermédio da efetivação dos direitos sociais, já garantidos constitucionalmente, através de políticas públicas sociais: de assistência, educação, saúde, geração de emprego e renda, moradia etc., que poderão mudar essa situação prenunciada de crianças e adolescentes pobres e extremamente pobres.

Sem dúvidas, a desigualdade social e educacional entre crianças é um fator determinante que as diferenciam, e coloca de um lado as que têm acesso aos bens culturais e do outro as que estão excluídas e desprovidas dos bens fundamentais aos seu desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, como a falta de nutrientes adequados, de atenção básica de saúde, de uma educação escolar de qualidade, de moradia digna, dentre outros fatores que afetam na qualidade de vida da criança e implicam na sua formação e percepção de mundo.

O mais agravante é que sujeitos extremamente pobres são marcados, durante toda a vida, por certos adjetivos que começam na infância. Quando crianças são moleques, pivetes, trombadinhas; jovens são vagabundos, preguiçosos e vadios; e quando adultos são chamados de sem coragem, desvalidos, vagabundos e marginais. Marginais porque estão à margem; são na verdade marginalizados. Por isso é que essa coletânea chama a atenção para que as políticas públicas educacionais voltadas para os que estão em situação de marginalidade não se reduza à oferta de uma educação para o consolo, para a submissão, para a permanência das estruturas de opressão.

A primeira parte deste livro intitulada: *Formação, pesquisa e extensão em educação, pobreza e desigualdade social: experiência da UFT*, traz três capítulos que apresentam dados sobre as experiências formativas a partir da atuação dos participantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED/UFT). Essas experiências se deram em nível de formação continuada, como curso em nível de especialização; como extensão, por meio de eventos acadêmicos (Seminários locais e estadual); e, como difusão do conhecimento por meio da produção de videodocumentário, livros e dossiês temáticos.

O primeiro artigo, *Formação continuada de gestores do Programa Bolsa Família do Tocantins: intenções e resultados*, de José Carlos da Silveira Freire, discute os limites e possibilidades do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) para a mudança de visão dos gestores do Programa Bolsa Família na educação, no que se refere às relações entre educação e pobreza no espaço educativo escolar. Para isso, colocou em discussão a concepção e a estrutura operacional do curso de formação continuada oferecido a partir da proposta pedagógica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC) e desenvolvida pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Faz isso primeiramente apresentando o Projeto Político Pedagógico do curso e depois analisando os principais resultados alcançados.

O segundo artigo, dos autores Juciley Silva Evangelista Freire e Joedson Brito dos Santos, trata da *Dimensão da pesquisa, da extensão e da difusão do conhecimento na Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social na UFT: desafios e perspectivas*. O texto apresenta as principais ações de pesquisa, extensão e de difusão do conhecimento realizadas no âmbito do projeto

da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS) desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), nos anos de 2016 e 2017. As ações foram analisadas considerando a importância de trazer à luz a problemática educação-pobreza-desigualdade social, buscando compreender suas inter-relações e análises possíveis.

O último texto desta parte, intitulado *O Documentário "Educação e Pobreza no Tocantins"*, do autor João Nunes da Silva, apresenta uma análise do vídeo documentário "Educação e Pobreza no Tocantins" produzido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED), da UFT. O texto trata de três aspectos destacados no filme: o Programa Bolsa Família (PBF), com ênfase nos beneficiados no programa e seus impactos no estado do Tocantins; a análise por parte dos gestores da Iniciativa EPDS sobre a importância dessa iniciativa para a desconstrução dos preconceitos e estereótipos presentes no discurso elitista contra o PBF; e a pesquisa acadêmica a partir da Iniciativa EPDS no Tocantins, sobre a realidade da educação e da pobreza nesse estado a partir do PBF.

A segunda parte, *"Reflexões, políticas e práticas sobre educação, desigualdade social e contextos socioculturais"*, traz seis artigos. No primeiro, intitulado *Entre o marginal e o social: a exclusão que ronda "Pivete"*, a autora Maria Irenilce Rodrigues Barros faz uma reflexão sobre a situação de meninos que vivem nas ruas, à margem da sociedade, a partir da música "Pivete" de Chico Buarque de Holanda, composta em 1978. Para esta análise, a autora faz uma contextualização da situação política e cultural do país à época em que a música foi elaborada, caracterizado pela censura às manifestações populares e expressões artístico-culturais críticas ao regime militar. Por meio da Análise do Discurso de vertente francesa, desvela as questões atinentes à exclusão social de crianças e jovens presentes nos enunciados da canção, que escancaram a denúncia dos sistemas sociocultural, ideológico e político.

O segundo texto desta parte é: *Olhando a exclusão e a pobreza na infância a partir do Filme "As crianças Invisíveis"*, da autora Francisca Rodrigues Lopes. O filme documentário que é a base para as reflexões feitas neste capítulo é muito conceituado, pois se trata de um documentário encomendado pela Unicef (United Nations Children's Fund - Fundo das Nações Unidas para a Infância) para tornar mais ilustrativa a situação de vulnerabilidade de crianças pelo mundo e, segundo, por ser um filme não comercial. Inclusive, todos os diretores não cobraram por seus trabalhos no filme, e parte da renda foi destinada à Unicef e ao WFP (World Food Programme - Programa Mundial contra a Fome). O artigo sai do terreno do filme e apresenta dados publicados pela Unicef sobre a pobreza que assola muitas crianças no Brasil e no Mundo.

O terceiro texto, *A escola reproduz, o livro esconde e a lei assiste: aspectos didáticos, pedagógicos e jurídicos da pobreza e da desigualdade*, dos autores Sharlene Alencar, Isaú F. Queiroz Diniz, Helena Quirino Porto e Eliseu Riscaroli, reflete sobre a pobreza e a desigualdade como suporte para a crítica do livro didático, do projeto político-pedagógico da escola e dos cursos universitários de formação de professores. A pesquisa bibliográfica e documental tiveram como base o livro de história do ensino fundamental distribuído pelo governo federal (Plano Nacional do Livro Didático), o Projeto Político Pedagógico de uma escola pública e o Projeto Pedagógico dos cursos de Pedagogia, Serviço Social e Direito da Universidade Federal do Tocantins, com a finalidade de verificar como as categorias pobreza, direitos humanos, diversidade e desigualdade, aparecem ou são tratadas do ponto de vista da formação dos novos profissionais.

O quarto artigo, *Identidade e educação escolar quilombola*, de André Luiz Gomes da Silva e Rosemary Negreiros de Araújo, reflete a Lei 10.639/03 que trata do Plano Nacional da Educação para as relações étnico-raciais como uma política pública que visa atender as Comunidades Remanescentes de Quilombos – CRQs. Trata-se de uma modalidade de ensino, definida na Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. O texto apresenta os resultados da pesquisa realizada em duas escolas públicas, localizadas em territórios quilombolas no município de Muricilândia, Tocantins, sobre o papel pedagógico de ambas na afirmação e valorização de saberes históricos e culturais das comunidades quilombolas, secularmente ausentes na vivência dos alunos e dos profissionais de educação.

O quinto, *O contexto sócio Cultural e a trajetória escolar dos estudantes em situação de pobreza: perfil do orientador educacional*, das autoras Diva Nunes Rezendes e Juciley Silva Evangelista Freire, problematiza o papel do orientador educacional na promoção do acesso e permanência dos alunos pobres e extremamente pobres, participantes do PBF, nas ações educacionais e no currículo de uma escola do município de Palmas. O estudo apresenta os resultados da pesquisa documental realizada por meio da análise da frequência escolar dos alunos participantes do PBF e atas de resultado final; e da pesquisa de campo em uma escola do distrito de Taquaruçú, município de Palmas/TO, com a participação da orientadora educacional, de estudantes beneficiários PBF do ensino fundamental dos anos 2016 e 2017, de uma professora de português e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e do secretário geral escolar.

Por fim, o artigo *A militarização da Escola Estadual Jacy Alves de Barros na cidade de Arraias-TO: uma análise dos impactos pedagógicos e sociais*, dos autores Flávia Dayane Pereira da Silva e Samuel Correa Duarte, apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender os reais impactos sociais e pedagógicos a partir da militarização da escola, para isso, fundamentou-se historicamente sobre os motivos que levaram ao surgimento de Colégios Militares, que mantêm a necessidade da hierarquia e disciplina como pilares deste tipo de instituição.

Convidamos para a leitura dos textos deste livro, ensejando apresentar alguns dos resultados do trabalho desenvolvido pelos pesquisadores do projeto da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social na UFT, bem como propiciar reflexões teóricas sobre diferentes dimensões e perspectivas da relação entre educação, pobreza e as desigualdades sociais presentes nos textos de diversos autores que participaram do projeto na qualidade de formadores, tutores ou cursistas.

Boas leituras!!!

Palmas, dezembro de 2020.

Juciley Silva Evangelista Freire

Joedson Brito dos Santos

Francisca Rodrigues Lopes



SUMÁRIO

I PARTE

FORMAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE

SOCIAL: A EXPERIÊNCIA DA UFT 30

Formação continuada de gestores do programa Bolsa Família do Tocantins: intenção e resultados 31

José Carlos da Silveira Freire

A dimensão da pesquisa, da extensão e da difusão do conhecimento na Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social na UFT: desafios e perspectivas 38

Juciley Silva Evangelista Freire e Joedson Brito dos Santos

O documentário Educação e pobreza no Tocantins 52

João Nunes da Silva

II PARTE

REFLEXÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS SOBRE EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE SOCIAL E

CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS 65

Entre o marginal e o social: a exclusão que ronda Pivete 66

Maria Irenilce Rodrigues Barros

Olhando a exclusão e a pobreza na infância a partir do filme As Crianças Invisíveis 75

Francisca Rodrigues Lopes

A escola reproduz, o livro esconde e a lei assiste: aspectos didáticos, pedagógicos e jurídicos da pobreza e da desigualdade 89

Sharlene Alencar, Isau F. Queiroz Diniz, Helena Quirino Porto e Eliseu Riscaroli

Identidade e educação escolar quilombola 108

André Luiz Gomes da Silva e Rosemary Negreiros de Araújo

O contexto sociocultural e a trajetória escolar dos estudantes em situação de pobreza: o papel do orientador educacional 119

Diva Nunes Rezendes e Juciley Silva Evangelista Freire

A militarização da Escola Estadual Jacy Alves de Barros na cidade de Arraias/TO: uma análise dos impactos pedagógicos e sociais 138

Flávia Dayane Pereira da Silva e Samuel Correa Duarte

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS 150

I PARTE

FORMAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: A EXPERIÊNCIA DA UFT

Formação continuada de gestores do Programa Bolsa Família do Tocantins: intenção e resultados

José Carlos da Silveira Freire⁴⁹

O artigo discute a experiência de formação continuada da especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), proposta pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi-MEC) e desenvolvida pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) no âmbito do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação do Programa Bolsa Família (PBF).

A pergunta que orientou esta reflexão foi quais os limites e possibilidades da especialização EPDS para a mudança de visão do gestor do PBF no que se refere às relações entre educação e pobreza no espaço educativo escolar.

O texto está estruturado em duas partes. A primeira descreve e analisa o projeto de formação proposto no âmbito do projeto político pedagógico do curso de especialização EPDS. A segunda parte apresenta e examina os principais resultados da experiência de formação desse curso na UFT.

Formação continuada de gestores do Programa Bolsa Família do Tocantins

A formação inicial e continuada de profissionais da educação tem sido objeto de atenção e interesse dos pesquisadores e gestores de políticas públicas e educacionais. Pro-

⁴⁹ Professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins/Câmpus de Palmas, coordenador adjunto do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT. E-mail: cfreire@uft.edu.br

va disso são os estudos e pesquisas realizados que buscam avaliar a efetividade das políticas de formação como elemento de melhoria da qualidade da educação e do ensino.

Nessa perspectiva e contexto de qualificação dos profissionais da educação, insere-se o Programa de Formação Continuada para Gestores/as da Educação do Programa Bolsa Família da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC). Trata-se de um programa que visa a “contribuir para o fortalecimento da rede nacional dos profissionais da educação envolvidos com o acompanhamento da frequência escolar, no âmbito do PBF” (SECADI-MEC, 2014).

Dentre as ações estruturantes desse programa de formação destaca-se a oferta de cursos de especialização e extensão. Nesse sentido, a Secadi-MEC, em conjunto com 15 IFES, elaborou e implementou o projeto político pedagógico do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) (BRASIL, 2014). No âmbito das IFES, esse projeto passou por alterações para adequação às normas de cada instituição, entretanto permaneceram alguns elementos básicos de sua constituição.

Na introdução do documento projeto político pedagógico proposto pela Secadi, destaca-se como justificativa para sua implementação o diagnóstico de que a pobreza no país tem afetado crianças, adolescentes, jovens e adultos. Mesmo considerando os avanços das políticas públicas nessa área, as taxas de pobreza continuam muito elevadas. Alerta que é preciso reconhecer a existência da pobreza no momento em que esses sujeitos adentram o espaço da escola (SECADI/MEC, 2014, p. 9).

Para tanto, ações de formação continuada e de pesquisa são necessárias e visam a promover reflexões e discussões sobre as vivências dos sujeitos em circunstâncias de pobreza e de extrema pobreza. Confrontar essas vivências com as visões de pobreza predominantes nas políticas educacionais, na gestão da educação e no contexto escolar da educação básica constitui um dos principais desafios da iniciativa EPDS (SECADI/MEC, 2014, p. 10).

O projeto político pedagógico do curso EPDS pauta-se por sólida reflexão teórico-prática do fenômeno da pobreza em sua relação com a educação e a desigualdade, bem como estrutura-se com base em três princípios político-ético-emancipatórios: direito à vida, direito à igualdade e direito à diversidade (SECADI/MEC, 2014, p. 19) e explicita cada um dos princípios.

- a) Direito à vida: é o direito fundamental e se constitui em pré-requisito à existência e exercício de todos os demais direitos. Direito à vida consiste não só no direito de continuar vivo, mas, fundamentalmente, de ter uma vida digna, socialmente definida, como um valor intrínseco que não admite substituição.
- b) Direito à igualdade: não se restringe ao aspecto formal, mas à sua materialidade. Trata-se da garantia formal e real de todos os requisitos para a garantia da vida digna. O direito à igualdade deve considerar que cada ser social tem de participar da sociedade oferecendo aquilo de que é capaz e recebendo dela aquilo de que necessita. A igualdade se fundamenta, portanto, na diferença.
- c) Direito à diversidade: é fundamental para a convivência social e implica o respeito à diferença e o reconhecimento da autonomia dos sujeitos. Cada ser so-

cial deve ter o direito de se expressar a partir de suas condições e escolhas no que tange às diferenças de raça e etnia, gênero, orientação sexual, classe social, crenças e religiões, sem que isso implique tolhimento de seus demais direitos (SECADI/MEC, 2014, p. 19).

Amparada nesses princípios, a proposta pedagógica do curso EPDS organiza-se em torno de três dimensões formativas: formação continuada, pesquisa acadêmica e difusão do conhecimento. A formação continuada materializa-se na oferta de cursos de especialização e extensão universitária para qualificar profissionais que atuam na educação básica e/ou em políticas sociais que estabelecem relações entre educação, pobreza e desigualdade social em seus aspectos políticos, sociais e éticos que visam à transformação da realidade escolar e social. O apoio à pesquisa e à difusão do conhecimento na temática educação, pobreza e desigualdade social visa a fomentar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da universidade. A divulgação da pesquisa e dos estudos realizados por pesquisadores e cursistas será viabilizada por meio do apoio à difusão do conhecimento materializada na publicação da pesquisa acadêmica e dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) elaborados pelos (as) cursistas (SECADI/MEC, 2014, p. 10 e 11).

A partir dessa orientação a UFT aprovou a realização da especialização em EPDS, de 360h, distribuídas ao longo de 18 meses, sendo 12 meses de módulos instrucionais no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e 6 meses para a elaboração e defesa do TCC. Os conteúdos curriculares foram dispostos em torno de cinco módulos temáticos, a saber: Módulo Introdutório – Pobreza, Desigualdades e Educação; Módulo I – Pobreza e Cidadania; Módulo II – Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação; Módulo III – Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza; Módulo IV – Pobreza e Currículo: uma complexa articulação. Articulada a esses módulos instrucionais, a proposta pedagógica previu a realização de fóruns de discussão, atividade de reflexão-ação⁵⁰ e memorial⁵¹ (SECADI/MEC, 2014, p. 22, 23 e 24).

A dinâmica operacional do curso compreendia a realização de cinco encontros presenciais, que, exceto o primeiro e o último (abertura e encerramento), foram realizados a cada dois meses para atividades de verificação da aprendizagem dos módulos, bem como esclarecimento de dúvidas e dificuldades do AVA/Moodle. A seguir apresentamos os principais resultados da experiência vivenciada no processo de formação, pesquisa e gestão do curso de EPDS/UFT.

50 Atividade de cunho investigativo dos módulos I ao IV que visa à inserção crítica na realidade de uma escola pública e desenvolvida numa sequência reflexiva para que o material produzido pela reflexão-ação proposta possa subsidiar a escrita do TCC (SECADI/MEC, 2014, p. 24).

51 Texto elaborado pelo cursista que ao final de cada módulo registra as reflexões, as impressões sobre as atividades e experiências vivenciadas no processo formativo, destacando os desafios, as dificuldades, os avanços, momentos difíceis, dúvidas. Trata-se de um “diário” no qual o (a) cursista poderá registrar seus sentimentos, reflexões estabelecidas, histórias vividas, descobertas, avanços e inquietações ao longo das atividades realizadas (SECADI/MEC, 2014, p. 24).

Apreciação da experiência de formação, pesquisa e gestão do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social na UFT

Após manifestação favorável à solicitação da Secadi/MEC, por meio do Ofício Circular nº 146 de 02 de dezembro de 2013, a UFT aprovou, em 19 de novembro de 2015, o projeto de criação da especialização em EPDS. Em 17 de março de 2016, os professores Janaína Augusta Neves de Souza e José Carlos da Silveira Freire foram nomeados para a gestão administrativa e pedagógica do projeto EPDS/UFT.

Dentre as ações de gestão, formação e pesquisa efetivadas durante 2016, destacam-se: celebração do contrato de gerenciamento e desenvolvimento do projeto EPDS junto à Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins (Fapto); elaboração do projeto de pesquisa da iniciativa EPDS e seu cadastro nas instâncias da UFT (entre jan./jun.); abertura do edital de seleção de cursistas (23/03); abertura do edital de seleção de tutores (01/06); aula inaugural (27/08), oferta do módulo introdutório (entre 01/09 a 31/10) e do Módulo I na plataforma sistemas3@uft.edu.br. O primeiro encontro presencial de cursistas ocorreu em 17 de setembro em todos os polos de curso EPDS a saber: Arraias, Araguaína, Palmas, Miracema e Tocantinópolis. O segundo e terceiro encontros presenciais de cursistas ocorreram em 29 de outubro e em 17 de dezembro de 2016, respectivamente. No âmbito das atividades do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (Neped), ressaltou-se a realização do I Seminário de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT, no Câmpus de Palmas, no período de 31 de novembro a 1º de dezembro de 2016.

Dos eventos citados ressaltou-se o interesse dos profissionais da educação e dos operadores do programa Bolsa Família pelas atividades oferecidas pelo curso EPDS. Prova disso foi a procura registrada na fase de seleção de cursistas. Foram homologadas 770 inscrições para seleção de cursistas. Mesmo considerando que a meta física pactuada com o MEC foi de 400 vagas, foram convocados 491 candidatos. Ao final de doze meses e cursados os cinco módulos, 355 cursistas conseguiram aprovação para realizar o TCC. Após a apresentação do TCC na forma de artigo, 281 cursistas conseguiram concluir o curso com êxito.

Outro momento de grande relevância formativa nesse primeiro ano de implantação foi a realização dos módulos na plataforma sistemas3.uft.edu.br/palmas. Conforme descrição dos cursistas no memorial em cada módulo do curso, as atividades de estudo e reflexão propiciaram ricos ensinamentos sobre a relação educação e pobreza. Os encontros presenciais realizados nos polos de apoio presencial constituíram ricos momentos de socialização, de conhecimento e experiência entre tutores, formadores de polo e cursistas.

Por fim, merece realce a realização do I Seminário de Pesquisa EPDS em 2016. Essa primeira edição ocorreu entre 31 de novembro de 1º de dezembro. A participação de cursistas com inscrição de trabalhos acadêmicos foi expressiva.

Em 2017, as ações de formação e pesquisa mais relevantes do curso EPDS/UFT foram: oferta dos Módulos II (entre 06/01 e 28/02); III (04/03 a 22/04) e IV (01/05 a 24/06); realização do III, IV e V encontros presenciais nos meses de janeiro, fevereiro e abril, respectiva-

mente; abertura do edital de seleção de formador de TCC (05/04/2017); criação de páginas online (site) e dos seminários de pesquisa na plataforma da UFT; realização do II Seminário de Pesquisa EPDS/UFT (09 a 10/06); produção de vídeo documentário sobre educação, pobreza e desigualdade social; organização de coletânea de artigos dos pesquisadores, formadores e cursistas sobre a temática educação, pobreza e desigualdade social; realização do III e IV Seminário de Pesquisa EPDS, o primeiro no polo de Arraias e o segundo em Palmas.

No primeiro semestre de 2017, as atividades de formação foram concentradas no desenvolvimento e finalização dos módulos do curso. Merecem realce as estratégias adotadas pelos tutores para minimizar a evasão no curso: contatos via whatsapp, telefonemas e encontros presenciais. No final desse semestre, realizou-se a seleção de 62 formadores de TCC. Após a capacitação, esses formadores iniciaram a orientação de TCC na forma de artigo científico a partir dos registros das atividades de reflexão-ação dos módulos I ao IV. Finalizado o curso, foram aprovados 280 cursistas. Considerando a meta pactuada com o MEC, alcançamos 70,2% de aprovação. Dos 211 cursistas que não lograram êxito em sua formação, 95 foram evadidos e 116 foram reprovados por prática de plágio. Trata-se de um fenômeno que merece reflexão, principalmente dos pesquisadores da área de avaliação da aprendizagem.

Dentre os produtos da atividade de pesquisa foram selecionados artigos entre os apresentados no IV Seminário de Pesquisa para compor a coletânea de três livros. Para discutir especificamente o objeto da pesquisa, foram feitos dois livros; o primeiro trata do resultado da pesquisa vinculado aos professores-pesquisadores; e o segundo, dos formadores de TCC.

A dimensão da pesquisa na formação

Na dimensão da pesquisa da iniciativa EPDS na UFT, foram desenvolvidas diversas ações, entre elas uma investigação sobre quem são os sujeitos pobres e extremamente pobres nos planos de educação de alguns municípios tocantinenses, a criação de um núcleo para desenvolver estudos e pesquisas sobre a relação educação, desigualdade social e políticas públicas, a produção de um vídeo-documentário sobre a situação escolar e social das crianças beneficiárias do PBF a partir da ótica de suas famílias e professores, bem como a realização de quatro seminários de pesquisa para debater e refletir sobre os desafios, limites e perspectivas das principais problemáticas que assolam a relação educação, pobreza e desigualdade social.

No âmbito da investigação, foi desenvolvido o projeto de pesquisa “Políticas educacionais no contexto da situação de pobreza e extrema pobreza no estado do Tocantins: quem são os alunos pobres no planejamento da educação?”, que partiu das seguintes indagações: quem são, onde e como vivem os alunos em situação de pobreza e extrema pobreza no Tocantins? Como as políticas educacionais pensam esses sujeitos e seus contextos? Como fazem a mediação do enfrentamento dessas condições? E teve como objetivo geral apreender como crianças e jovens em situação de pobreza e extrema pobreza, especifica-

mente os alunos do PBF, são pensados e incorporados nas políticas educacionais no Tocantins. Segundo relatório de pesquisa,

Essa pesquisa seguiu uma abordagem de natureza qualitativa e quantitativa, utilizou como método o Materialismo Histórico-Dialético e a análise Documental dos Planos Municipais de Educação de Araguaína, Campos Lindos, Palmas e Peixe. Além do levantamento e produção de dados quantitativos em bases oficiais tais como: IBGE, Censo Escolar, Inep, Sistema Presença, Matriz de Informação Social do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), e nos Relatórios da Secretaria de Planejamento do Estado do Tocantins (Seplan/TO) (FREIRE et al, 2017, p. 5).

Ainda segundo Freire (2017), para desenvolver as atividades de pesquisa, foi necessário construir uma agenda e compor uma equipe com professores da UFT, principalmente dos câmpus com polos da EPDS, priorizando sobretudo aqueles com conhecimento e relação com a temática. Ao iniciar as atividades, os professores pesquisadores decidiram pela composição de um núcleo de estudo e pesquisa que pudesse articular e aglutinar as ações em torno da pesquisa e demais atividades da EPDS/UFT/MEC. Assim nasceu o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (Neped), que se tornou o grande articulador de outras ações fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, como os quatro seminários de pesquisa da EPDS.

Os seminários foram realizados na seguinte ordem de locais e datas: o I Seminário de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT, realizado no Câmpus de Palmas, no período de 31 de novembro e 1º de dezembro de 2016; o II Seminário de Pesquisa EPDS da UFT, no Câmpus de Tocantinópolis, no período de 9 e 10 de junho de 2017; o III Seminário de Pesquisa EPDS/UFT, no Câmpus de Arraias, em 22 e 23 de Setembro de 2017; e o IV Seminário de Pesquisa e I Simpósio Estadual da Iniciativa EPDS/UFT, em 24 e 25 de novembro de 2017, em Palmas novamente. Segundo Freire et al (2017, p. 5),

[...] esses seminários foram importantes para a definição do objeto da pesquisa a ser realizada, a partir do diálogo com especialistas convidados e colegas pesquisadores da UFT e de outras instituições, mas sobretudo pela criação de um espaço de discussão da temática da relação educação, pobreza e desigualdade social na universidade.

Ainda na dimensão da produção e divulgação do conhecimento sobre a temática da EPDS, os pesquisadores participaram de eventos científicos nacionais e um deles no Uruguai, com objetivo de discutir a temática com os pares e ampliar a compreensão sobre o objeto de pesquisa proposto. Os pesquisadores também participaram de reunião com grupos de pesquisadores da Iniciativa EPDS das universidades federais do Rio Grande do Norte, do Espírito Santo e do Paraná para discutir a criação de uma rede interinstitucional de pesquisa sobre educação, pobreza e desigualdade social. “Essa reunião aconteceu em outubro de 2018 na 38ª Reunião da Anped, na UFMA e foi liderada pela profª Kilza Fernanda (UFRN). A segunda reunião da Rede ocorreu em novembro de 2018 na UFRN” (FREIRE et al 2014, p. 6).

Outra ação importante que também objetivou disseminar e aprofundar a discussão da temática da relação educação e pobreza foi a produção do vídeo documentário *Educação e Pobreza no Tocantins*, que retrata a relação educação, pobreza e desigualdade social de famílias beneficiárias do PBF no estado do Tocantins, bem como o trabalho de formação e pesquisa da iniciativa EPDS/UFT. Outra produção importante no contexto da pesquisa foi a publicação de 6 livros, o primeiro com discussões iniciais sobre temáticas relativas aos eixos de atuação da EPDS e com artigos de diversos professores e tutores envolvidos no projeto de formação da iniciativa na UFT; e uma coletânea com cinco livros para divulgação dos resultados da pesquisa e publicação dos melhores artigos elaborados pelos cursistas para o TCC no curso EPDS/UFT.

Para finalizar, a questão da pobreza e da desigualdade social e sua relação com a educação constituem uma temática complexa e que envolve diferentes interpretações sobre sua relação de causalidade. Aqui apontamos pelo menos duas perspectivas e a partir delas resgatamos a concepção de educação como prática social mediadora das relações humanas, econômicas e culturais que tem papel determinado e determinante na sociedade capitalista, sendo sua função social disputada pelas forças sociais que a compõem. Também apreendemos a desigualdade social que se materializa nas relações entre classes sociais, regiões, interpaíses e no interior de cada país, como produto histórico das relações de produção e reprodução da vida na sociedade.

Referências

FREIRE, Juciley S. E.; SANTOS, Joedson B.; REIS, Cleivane P. **Relatório de Pesquisa**: Políticas Educacionais no contexto da situação de pobreza e extrema pobreza no Estado do Tocantins: quem são os alunos pobres no planejamento da educação? Palmas: EPDS/Neped/UFT, 2017.

A dimensão da pesquisa, da extensão e da difusão do conhecimento na Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social na UFT: desafios e perspectivas

Juciley Silva Evangelista Freire⁵²

Joedson Brito dos Santos⁵³

O texto apresenta as principais ações realizadas na dimensão da pesquisa, da extensão e da difusão do conhecimento no âmbito do projeto da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS) desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) nos anos 2016 e 2017. As ações apresentadas aqui serão analisadas considerando-se a importância de trazer à luz do debate a problemática da relação educação-pobreza-desigualdade, buscando compreender suas inter-relações e análises possíveis, bem como a capacidade de promover a reflexão sobre as perspectivas e desafios postos aos pesquisadores da área.

52 Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Palmas, coordenadora geral do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (Neped/UFT), pesquisadora da Iniciativa EPDS na UFT. E-mail jucy@uft.edu.br

53 Professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Tocantinópolis, coordenador científico do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (Neped/UFT), pesquisador da Iniciativa EPDS na UFT. E-mail jbsantus@uft.edu.br

Trata-se do relato de uma experiência que envolveu (nas atividades e vivências) uma equipe de pesquisadores professores e de estudantes de vários câmpus da UFT na realização de ações de extensão e pesquisa sobre a temática em tela e que culminaram com a publicação de livros e dossiês temáticos, na produção de vídeo-documentário e no fomento à reflexão teórica. Resultaram, ainda, no debate e discussão de temas ligados às questões referentes às causas e consequências da pobreza e das desigualdades sociais no que tange aos processos educativos escolares e não escolares, à formação de professores, às questões do currículo, às políticas educacionais, à diversidade étnico-racial na escola, aos direitos humanos e suas garantias e violações; enfim, em toda uma gama de temas que ainda têm sido timidamente estudados e enfrentados como problemas de pesquisa nesta região do país.

O texto, portanto, apresenta descrição geral da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS) proposta pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC) com destaque para a concepção das três dimensões em que se ancora esta proposta: formação continuada, pesquisa e difusão do conhecimento; discute os principais desafios para as pesquisas que tratam da relação educação-pobreza-desigualdade social; relata as ações e experiências de pesquisa, extensão e difusão do conhecimento realizadas no projeto da IEPDS/UFT e, por fim, apresenta alguns desafios e perspectivas postos aos pesquisadores da área a partir dos processos relatados.

A Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social

A Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS) foi proposta pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação (MEC), por meio da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPDHUC) e da Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar (CGAIE), com apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Iniciativa nasceu num contexto de reflexão e análise sobre os desafios e as contribuições que os 10 anos de implantação do Programa Bolsa Família (PBF) e sua condicionalidade educacional tiveram para o acesso e permanência de milhões de crianças e jovens à educação obrigatória. Segundo Medeiros (2017, p. 119), ao tratar da concepção e implantação da Iniciativa EPDS,

O processo de consolidação do PBF e das políticas de inclusão social no Brasil, desde a primeira década de sua implantação, produziu importantes iniciativas em diferentes áreas, com destaque para aquelas que estabelecem relações entre políticas públicas e equidade. É nesse cenário de efervescências e avanços da agenda social que se acentua a necessidade estrutural em torno da relação entre pobreza, desigualdades e educação com e entre os profissionais da educação nas instituições e nos contextos escolares.

A constatação de que as instituições e os profissionais da educação que lidam diretamente com os estudantes beneficiários do PBF estavam tendo dificuldades “em reconhecer que a pobreza e as desigualdades atravessavam os muros das escolas e se materializavam nos principais fatores que vinham dificultando o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos na idade adequada de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social” (MEDEIROS, 2017, p. 119) levou à proposta de uma ação efetiva de formação continuada desses profissionais para que enfrentassem de forma mais preparada os desafios e problemas da relação entre pobreza, desigualdades e educação. Baseando-se nesse contexto, nasce a Iniciativa EPDS. Para Medeiros (2017, p. 120),

[...] era preciso avançar no tratamento dos dados e das informações produzidas e nas ações intersetoriais para o enfrentamento dos desafios postos, mas, sobretudo, na compreensão, pelas instituições escolares e pelos seus profissionais, da complexa e multidimensional relação entre pobreza, desigualdades e educação, bem como dos principais fatores (repetência, abandono e evasão) que vinham dificultando a trajetória escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Nessa direção, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de especialização EPDS concebe a Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social em três dimensões intrinsecamente articuladas e que formam o tripé em que se ancora o trabalho acadêmico universitário, qual seja: o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas dimensões foram traduzidas na formação continuada de profissionais que lidam em contextos empobrecidos (professores, assistentes sociais, gestores do PBF, dentre outros), na pesquisa acadêmica que trate das questões relativas aos temas caros à formação da EPDS e na difusão do conhecimento produzido sobre a temática pelos atores envolvidos no processo de formação continuada. Essas dimensões objetivam promover uma práxis pedagógica em torno dos princípios ético-políticos do direito à vida, à igualdade e à diversidade. Esses princípios foram pensados tendo em vista o reconhecimento de que a pobreza que aflige milhares de jovens e crianças acompanha-os em sua trajetória escolar e que seus efeitos são determinantes para seu êxito ou fracasso na educação (GARCIA et al, 2014; MEDEIROS, 2017).

Por essa razão a Iniciativa EPDS destaca como objetivo “promover reflexões e discussões sobre as vivências dos sujeitos em circunstâncias de pobreza e de extrema pobreza, em relações sociais e políticas injustas”, promovendo o confronto dessas “vivências com as visões predominantes nas políticas educacionais, na gestão da educação e no contexto da educação básica” (GARCIA et al., 2014, p. 10).

Para tal, a Iniciativa EPDS se organiza em torno das três dimensões anteriormente citadas: a formação continuada (por meio da oferta de curso de especialização e de curso de aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social), o apoio à pesquisa acadêmica e à difusão do conhecimento. Segundo o PPP do curso,

[...] o apoio à pesquisa acadêmica, no âmbito dessa Iniciativa, tem como finalidade a indução da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário, de forma que, à luz do objeto da formação continuada, as IFES constituam núcleos de estudo e pesquisa sobre a temática

das relações entre educação, pobreza e desigualdade social, conforme disposto na Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (GARCIA, 2014, p.11).

No âmbito da formação continuada, a Universidade Federal do Tocantins desenvolveu o curso de especialização nos anos 2016 e 2017⁵⁴, formando no total 280 especialistas nessa temática. No âmbito da pesquisa, desenvolvemos a pesquisa acadêmica “Educação, Pobreza e Desigualdade Social no estado do Tocantins: Estudo das configurações escolares das populações em situação de pobreza e extrema pobreza”, contudo, para melhor atendimento da dimensão da pesquisa, criou-se o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (Neped), que, além da pesquisa, desenvolveu sistematicamente ao longo desse período atividades de extensão. Associada à pesquisa, a Iniciativa EPDS/UFT também previu a difusão do conhecimento nos termos definidos por Garcia (2014) ao destacar que

[...] essa dimensão trata do apoio à difusão do conhecimento, que inicialmente se materializará pelo apoio à publicação, em formato de livros impressos e digitais, de Trabalhos de Conclusão de Curso elaborados pelos (as) cursistas e sistematização da pesquisa realizada pelas IFES, o que articula ensino, pesquisa e extensão. Em outras etapas poderão ser apoiados seminários, congressos, colóquios ou outros, desde que tratem das relações entre educação, pobreza e desigualdade social (GARCIA, 2014, p. 11).

Considerando essas dimensões da formação propostas pela iniciativa, realizamos na UFT diversas atividades de difusão do conhecimento alicerçadas na pesquisa e na extensão, como quatro seminários de pesquisa em que foram tratados diversos temas que tangenciam a relação educação-pobreza-desigualdade social, bem como a publicação de seis livros e a proposição de dois dossiês temáticos em periódicos de circulação nacional. A seguir apresentaremos essas atividades detalhando sua importância e contribuição às reflexões sobre a temática em tela.

A experiência em pesquisa e extensão da Iniciativa EPDS na UFT

Em âmbito geral, a Secadi-MEC por meio da Iniciativa EPDS articulou junto ao grupo de pesquisadores das 15 Instituições Federais do Ensino Superior (Ifes) que compunham a primeira fase do projeto algumas diretrizes gerais para o desenvolvimento da pesquisa que deveria ter um caráter interinstitucional e que culminou no documento Diretrizes Nacionais à Pesquisa Acadêmica no âmbito da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, que objetivava promover uma visão mais abrangente, ou nacional, da relação educação-pobreza-desigualdade social, a partir das realidades locais de cada estado da federação em que se encontrava as Ifes. Segundo essas diretrizes, a pretensão era realizar uma

54 Em 2018, por meio do fomento da Secadi/MEC, a UFT passa a oferecer o curso de aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social a 300 cursistas, distribuídos em oito polos de apoio ao cursista, que cobrem as várias regiões do Tocantins, a saber: Araguaína, Arraias, Aparecida do Rio Negro, Lajeado, Miracema do Tocantins, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis

[...] aproximação dos estudos teóricos aos contextos sociais empobrecidos, o que constituirá uma oportunidade de reeducar e radicalizar o olhar também das instituições formadoras dos (as) profissionais sobre as crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza e de pobreza extrema e debruçar-se sobre os inúmeros processos internos e externos que questionam a meritocracia e a democratização real do ensino fundamental (SECA-DI, 2016, p. 4).

De modo geral, as diretrizes orientavam para a análise das percepções, dos processos, das práticas e das políticas educacionais em contextos empobrecidos, sobretudo aqueles que atendem aos alunos beneficiários do PBF. Essas diretrizes, portanto, serviram de guia para as lés envolvidas com a Iniciativa EPDS definirem seus objetos, mas mantendo a autonomia daquelas que já tinham seus objetos de investigação definidos.

A UFT, uma das instituições contemplada com a Iniciativa, mas que adentrou ao projeto EPDS tardiamente, tomou em consideração essas diretrizes e definiu como objeto de pesquisa a relação entre pobreza, desigualdade social e as políticas educacionais. Todavia vale ressaltar que a pesquisa realizada no âmbito da Iniciativa EPDS na UFT passou por alguns percalços quanto à definição do problema de investigação e da composição da equipe de pesquisadores.

A pesquisa desenvolvida na UFT teve como objeto de estudo a relação educação, pobreza e desigualdade social nas políticas educacionais a partir da perspectiva sócio-histórica e do pressuposto de que as desigualdades sociais e a situação de pobreza da maioria dos estudantes que adentram a escola pública no Brasil têm postos desafios às políticas educacionais e à sua materialização. Tal processo sugere uma alteração do significado da organização do trabalho pedagógico da escola, bem como amplia os objetivos e as finalidades da educação no sentido de propiciar a inclusão com êxito das crianças e jovens em situação de pobreza e extrema pobreza (NEPED-UFT, 2017, p. 4). No relatório da pesquisa, os pesquisadores reconhecem e afirmam, junto com Arroyo (2010), que

A produção da pobreza e da desigualdade social tem enraizamentos sociais, políticos e econômicos profundos e complexos. As desigualdades são de várias ordens e formas, vão desde as condições de vida, passando pela questão das formas precárias de trabalho e de sobrevivência, até as desigualdades de raça, cor e gênero. Todavia, as políticas sociais, segundo Arroyo (2010), têm partido de uma visão moralista da pobreza e da fome, implementando políticas compensatórias de carências morais, de valores, de atitudes, com avanço na “imagem do Estado e da escola pública como moralizadores dos coletivos marginais” (p. 1390). No sistema educacional formal, as desigualdades sociais tornam-se mais visíveis, pois, de acordo com esse autor, “são os mais desiguais dos desiguais que vão chegando às escolas populares (p. 1393)”. (UFT-NEPED, 2017, p. 5).

Considerando esse cenário, a pesquisa foi orientada pelas seguintes questões norteadoras: Quem são, onde e como vivem os alunos em situação de pobreza e extrema pobreza no Tocantins? Como as políticas educacionais pensam esses sujeitos, seus contextos

e propõem o enfrentamento dessas condições? E como as crianças beneficiadas pelo PBF são incluídas no processo educativo? Em síntese, o problema que orientou a investigação foi saber como as políticas educacionais no Tocantins pensam os alunos em situação de pobreza e extrema pobreza no sentido da garantia do direito à educação das crianças beneficiadas pelo PBF.

De acordo com essa problemática, o objetivo geral da pesquisa foi conhecer as políticas educacionais desenvolvidas no Tocantins em sua articulação para a garantia do direito à educação dos alunos em situação de pobreza e extrema pobreza, o que nos permitiu apreender como as crianças e jovens nessa situação, especificamente os alunos do PBF, são pensados e incorporados nas políticas educacionais.

Para o desenvolvimento da pesquisa, constitui-se uma equipe de pesquisadores, alguns com bolsa do projeto EPDS e outros voluntários, todos ligados à UFT. Ao todo a pesquisa envolveu um grupo de nove pesquisadores, professores dos câmpus da UFT de Palmas, Miracema e Tocantinópolis e uma técnica administrativa. Os envolvidos foram convidados a participar do projeto devido à sua afinidade acadêmica com a temática de investigação. Essa mesma equipe engajou-se na criação do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (Neped), com característica interdisciplinar e intercâmpus, que dialoga com três áreas do conhecimento (educação, ciências sociais e políticas públicas) e agrega professores com diferentes formações (pedagogos, assistente social, sociólogo e estatístico), estudantes de graduação e do mestrado em Educação e técnicos dos três câmpus da UFT (Miracema, Palmas e Tocantinópolis).

O processo de institucionalização do Núcleo durou mais de dois anos nas instâncias deliberativas da instituição, de 02 de março de 2016, data do primeiro parecer dado pelo Conselho Diretor do Câmpus de Miracema, a maio de 2018, quando foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFT por meio da Resolução nº 12 de 17 de maio de 2018. Segundo o projeto de criação, o Neped é uma instância acadêmica que compõe a estrutura da UFT e tem por objetivo

[...] desenvolver estudos, debates, reflexões, investigações, cursos de extensão e pós-graduação *lato senso*, nas áreas convergentes de educação, cultura, assistência social e políticas públicas. O NEPED prioriza em suas ações e projetos a reflexão crítica acerca das causas e consequências da pobreza e das desigualdades sociais e sua relação com a educação, bem como os impactos das políticas públicas de inclusão social nas políticas e práticas educacionais no Brasil e, em particular, no Tocantins. (RESOLUÇÃO ..., 2018, p.1).

O Neped estabeleceu algumas áreas e linhas temáticas para orientar as atividades de pesquisa e extensão. “As áreas de interesse são Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas” (p. 7) e as linhas temáticas foram definidas em função dos temas de interesse da investigação em curso ou das discussões emanadas do curso de especialização oferecido aos professores e gestores envolvidos com o PBF. Assim, os eixos temáticos definidos são:

Linha 1. Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas - desenvolverá pesquisas relativas às políticas públicas educacionais e sua interface com as políticas sociais, a partir da abordagem dos processos de produção e reprodução da pobreza e das desigualdades sociais e dos desafios postos à garantia dos direitos sociais.

Linha 2. Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais - desenvolverá pesquisas relativas à formação de professores e às práticas educativas escolares e não escolares em contexto empobrecidos, de desigualdades sociais, culturais ou violações dos direitos sociais.

Linha 3. Direitos Humanos, Pobreza e Educação – desenvolverá pesquisas sobre os temas e campos dos direitos humanos e suas relações com a educação nos contextos das desigualdades sociais e de violações dos direitos humanos.

Linha 4. Infância, Pobreza e Educação – desenvolverá pesquisas relativas ao tema da infância, das práticas pedagógicas e do currículo da Educação Infantil e sua relação com os contextos empobrecidos e de desigualdades sociais (RESOLUÇÃO..., p. 7-8, 2018).

Durante o período de tramitação do projeto de criação, o núcleo já existia de fato e desenvolvia diversas atividades acadêmicas. Dentre essas atividades, destacaremos a seguir os seminários de pesquisa, que se constituíram em importantes momentos de reflexões, debates e socialização de conhecimentos sobre as temáticas da EPDS.

Seminários de pesquisa EPDS: reflexões, debates e socialização do conhecimento sobre a relação educação, pobreza e desigualdades sociais

Os seminários de pesquisa em EPDS nasceram da necessidade de discussão coletiva do tema/problema da pesquisa acadêmica proposta para a iniciativa na UFT, bem como o estabelecimento de diálogo com pesquisadores mais experientes e com trajetória de pesquisa na temática. Além de criar um espaço de debate e socialização dos processos e dos resultados das pesquisas realizadas por pesquisadores iniciantes e os já experientes na temática educação-pobreza-desigualdade social e suas interconexões com as questões da diversidade sociocultural e dos direitos humanos.

Nesse sentido, o I Seminário de Pesquisa EPDS, no Câmpus de Palmas, realizado nos dias 1º e 2 de dezembro de 2016, teve como tema “Educação, Pobreza e Desigualdade Social: Desafios e perspectivas para a pesquisa e para a política educacional”. Essa temática foi discutida na conferência de abertura do evento sob a mediação da professorada da Universidade de Brasília (UnB), Drª Sílvia Cristina Yannoullas, pesquisadora da relação educação e pobreza. Um grupo de trabalho (GT) foi constituído nesse evento e contou com a participação dos pesquisadores EPDS/UFT, a professora Sílvia Yannoullas e outros interessados, para realizar discussões sobre a reformulação do projeto de pesquisa da iniciativa na UFT. Além do GT, tivemos dois painéis de pesquisa e apresentação de comunicações orais e pôster. Os painéis de pesquisa foram respectivamente:

- PAINEL 1: Pobreza, desigualdade social e as políticas de gestão educacional do Tocantins (2000-2010) – apresentado pela professora Juciley Evangelista Freire - UFT/Palmas;
- PAINEL 2: Bolsa Família e Educação Básica: dados sobre o município de Miracema, apresentado pela Profª Janaina Augusta Neves e alunos do curso de Pedagogia/Câmpus de Miracema.

Vale destacar a participação de alunos, professores e tutores do curso EPDS, além de alunos da graduação em Pedagogia e Serviço Social e do mestrado em Educação da UFT e de outras instituições, como IFTO, Seduc e profissionais da educação e da assistência social. Foram apresentados 34 trabalhos em forma de comunicação oral e cinco pôsteres. Foram registradas no Formulário online 146 inscrições para o evento.

O II Seminário de Pesquisa EPDS da UFT ocorreu no Câmpus de Tocantinópolis, de 9 a 10 de junho de 2017, e discutiu a temática “Infância, Pobreza e Desigualdade Social: desafios e perspectivas para garantia do direito à educação para todas as crianças e adolescentes”. O pesquisador convidado para proferir a palestra de abertura foi o professor Drº Maurício Roberto da Silva (UFSC e Unochapecó), que também ministrou minicurso sobre métodos de pesquisa nas ciências humanas no Câmpus de Palmas, em 12 de junho. Professor Maurício participou ativamente de todo o evento e também do III seminário, passando a ser um parceiro importante nas atividades do Neped.

Nesse evento, ampliamos o número de painéis de pesquisa e contamos com a participação de pesquisadores, professores de diferentes câmpus da UFT e outros convidados para apresentar e discutir com a comunidade acadêmica seus estudos sobre as seguintes temáticas:

- PAINEL 1: - Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Estado do Tocantins: resultados parciais da pesquisa. Apresentado pela professora Juciley Evangelista Freire – UFT/Palmas e professor Joedson Brito dos Santos - UFT/Tocantinópolis e moderado pela professora Cleivane Peres Dos Reis - UFT/Palmas;
- PAINEL 2: Educação, Pobreza e Direitos Humanos - Educação, Pobreza e Direitos Humanos, apresentado pelo professor Eliseu Riscarolli - UFT/Tocantinópolis e pelo Juiz de Direito da Comarca de Tocantinópolis, Ariostenis Guimarães Vieira – e moderado pelo professor José Carlos da Silveira Freire - UFT – Palmas;
- PAINEL 3: Infância e cultura contemporânea, pobreza e desigualdade social - apresentado pela professora Francisca Rodrigues Lopes – UFT/ Tocantinópolis e pelo professor Claudionor Renato da Silva - UFT/Arraias, moderado pela professora Viviane Drumond – UFT/Miracema;
- PAINEL 4: Questões Raciais, Pobreza e Desigualdade social, apresentado pelos professores João Batista de Jesus Felix – e Uvander Vitor da Silva - ambos da UFT/Tocantinópolis e moderado pelo professor Mauro Torres Siqueira - UFT/Tocantinópolis.

O evento contou com apresentação de 36 comunicações orais e oito pôsteres distribuídos nos quatro eixos temáticos do Neped. Registraram-se 210 inscrições realizadas pelo formulário online.

O III Seminário de Pesquisa EDPS/UFT foi realizado no Câmpus de Arraias, em 22 e 23 de setembro de 2017, e abordou o tema “Educação e Diversidade Sociocultural: a pobreza e a desigualdade social em questão” em conferência de abertura ministrada pelo professor Dr. Edson Caetano do PPG em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Nesse terceiro evento, aumentou o número de atividades. Além dos painéis de pesquisa, foram ofertados ao público acadêmico e em geral minicursos e oficinas que trataram de várias temáticas importantes tanto do ponto de vista teórico-conceitual quanto metodológico e procedimental para a pesquisa acadêmica, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Oficinas e Minicursos oferecidos no III Seminário de Pesquisa EPDS

OFICINAS E MINICURSOS:
<p>Pesquisa em Educação: uma abordagem sociológica Profº Dr. Maurício Roberto da Silva - Unochapecó Carga-Horária: 8h</p>
<p>Levantamento e Análise de Dados Socioeconômicos (Parte 1: Teórica) Prof.º Me. Orimar Souza Santana Sobrinho – UFT/Arraias Carga-Horária: 4h</p>
<p>Produção de Vídeos Educativos Profº Dr. João Nunes – UFT/Miracema Carga-Horária: 4h</p>
<p>Uso do Excell na pesquisa educacional Profº Dr. Paulo Cléber Mendonça – UFT/Palmas Carga-Horária: 4h</p>
<p>Levantamento e Análise de Dados Socioeconômicos (Parte 2: Prática) Prof.º Me. Orimar Souza Santana Sobrinho – UFT/Arraias Carga-Horária: 4h</p>
<p>Movimentos Sociais e Pesquisa: Investigação Ação Participativa (I.A.P.) e as Transformações Sociais na América Latina Iván Mauricio Perdomo Villamil – Sociólogo/Universidad Santo Tomas Bogotá/Colômbia. Natali Aristizabal Lancheros – Écologa/Pontificia Universidad Javeriana Bogotá/Colômbia. Carga-Horária: 4h</p>
<p>Violência contra a infância empobrecida Prof.º Me. Elisabete da Silveira Ribeiro – UFT/Arraias Harhon Evangelista - pedagogo – ex-aluno da UFT/Arraias Deyvisson Bispo - pedagogo – ex-aluno da UFT/Arraias Carga-Horária: 4h</p>

Fonte: Programação do III Seminário de Pesquisa EPDS/UFT/Arraias.

No que concerne aos painéis de pesquisa, observa-se aumento significativo no número e na qualidade dos temas tratados.

- PAINEL 1: Desigualdade, Pobreza e Infância na América Latina e Caribe: proposições de pesquisa em educação.
 - Profº Dr. Maurício Roberto da Silva - Unochapecó
 - Profº Dr. Joedson Brito dos Santos – UFT/Tocantinópolis
 - Moderador: Profº Drº Ladislau Ribeiro do Nascimento – UFT/Miracema
- PAINEL 2: Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas
 - Profa. Dra. Janaína Santana da Costa – UFT/Arraias
 - Profº Dr. Edson Caetano – PPGE/UFMT
 - Moderador: Profº Me. Leonardo Soares – UFT/Arraias
- PAINEL 3: Diversidade, Desigualdades e Direitos Humanos no Brasil
 - Profº Dr. José Wilson Rodrigues de Melo – UFT/Palmas
 - Profº Dr. João Nunes da Silva – UFT/Miracema
 - Profº Drº José Vandilo dos Santos – UFT/Palmas
 - Moderadora: Profª Dra Juciley Silva Evangelista Freire – UFT/Palmas
- PAINEL 4: Gênero, Raça e Etnia nas Políticas de Ações Afirmativas da UFT
 - Profª Drª Ana Lúcia Pereira – UFT/Palmas
 - Me. Doracy Dias Aguiar de Carvalho – UFT/Palmas
 - Isadora Nogueira dos Santos Muniz – graduanda Direito/UFT/Palmas
 - Moderadora: Profª Dra Maria Aparecida Matos – UFT/Arraias
- PAINEL 5: Formação, Práticas Educativas e Desigualdades Socioculturais
 - Profº. Dr. Eliseu Riscarolli – UFT/Tocantinópolis
 - Prª Drª Brigitte Ursula Stach Haertel – UFT/Miracema
 - Profª Drª Jorgeanny de Fátima Rodrigues Moreira – UFT/Arraias
 - Moderador: Esp. Jonathas Alencar Marques – UFT/Arraias
- PAINEL 6: Educação do Campo e Desigualdade Social
 - Profª Me. Suze da Silva Sales – UFT/Arraias
 - Profª Drª Cleivane Peres dos Reis – UFT/Palmas
 - Moderadora: Profª Me. Helena Quirino – UFT/Arraias

As apresentações de trabalhos por parte da comunidade acadêmica, tanto interna quanto externa, manteve mais ou menos o número dos outros eventos, um total de 33 comunicações orais e quatro pôsteres nos quatro eixos temáticos. O público participante registrado pelo formulário de inscrições online foi de 165 pessoas inscritas.

O IV Seminário de Pesquisa EPDS foi realizado conjuntamente com o I Simpósio Estadual da Iniciativa EPDS/UFT, em 24 e 25 de novembro de 2017, no Câmpus de Palmas. Seminário e simpósio culminaram com o encerramento do curso EPDS e contou com a participação de todos os envolvidos: professores, tutores e cursistas. Os alunos concluintes do curso foram convidados a apresentar seus TCC no evento.

A programação do IV Seminário seguiu a mesma estrutura dos eventos anteriores. O tema abordado foi “Políticas Educacionais, Pobreza e Desigualdade Social: sujeitos e contextos sociais”, tratado em conferência de abertura pelo prof. Miguel Gonzalez Arroyo. Um diferencial nesse IV Seminário foi a realização de uma roda de conversa e cantoria com artistas regionais sobre o tema “Arte e cultura de resistência à pobreza e à desigualdade social”, que contou com a presença do poeta Paulo Aires Marinho e do cantor Juraídes da Cruz. O objetivo desse momento foi reconhecer as diversas linguagens que tratam do tema das desigualdades sociais. Foi também um momento festivo em comemoração ao encerramento do projeto EPDS.

Nesse evento, esteve presente a coordenadora geral de Inclusão Escolar da Secadi-MEC e uma das idealizadoras do projeto EPDS, Dr^a Simone Medeiros. Na manhã de 25 de novembro, ela tratou numa mesa-redonda, dividida com o professor da UFT e pesquisador da Iniciativa EPDS-UFT Joedson Brito dos Santos, do tema “Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Brasil e no Tocantins: políticas e estratégias de enfrentamento”. A segunda mesa dessa manhã contou com a presença de professores convidados de outras Ifes que também coordenaram o projeto da Iniciativa EPDS em suas instituições. Foram eles: Dr^a Kilza Fernanda Moreira de Viveiros – EPDS/UFRN, Me. Ana Carolina Pontes Costa – EPDS/UFMS e Dr. Adir Valdemar Garcia – EPDS/UFSC. Ambos trataram do tema Formação e Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social: experiências institucionais.

Os TCC dos alunos da especialização foram apresentados em forma de comunicação oral, depois de examinados por avaliadores designados pelos orientadores. Para a apresentação no evento, os cursistas submeteram para inscrição os resumos expandidos dos artigos elaborados no TCC. Foram apresentados 301 trabalhos distribuídos nos quatro eixos temáticos. De acordo com o formulário de inscrição online, 579 pessoas realizaram inscrição. Os trabalhos apresentados que obtiveram aprovação da comissão científica do evento foram publicados em anais, no formato E-book, com ISBN.

Todos esses seminários foram importantes para a definição do objeto da pesquisa a ser realizada a partir do diálogo com especialistas convidados e colegas pesquisadores da UFT e de outras instituições, mas sobretudo pela criação de um espaço de discussão da temática da relação educação, pobreza e desigualdade social na universidade. Nessa mesma linha de ação, a equipe de pesquisadores participou de eventos científicos nacionais e um fora no Uruguai com objetivo de discutir a temática com os pares e ampliar a compreensão

sobre o objeto de pesquisa proposto. Também realizamos uma reunião com um grupo de pesquisadores da Iniciativa EPDS das Universidades UFRN, UFES, UFPR e UFC para discussão da criação da Rede Interinstitucional de Pesquisa sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Essa reunião aconteceu em outubro de 2018 na 38ª Reunião da Anped, na UFMA, e foi liderada pela prof^a Kilza Fernanda (UFRN). A segunda reunião da rede ocorreu em novembro de 2018 na UFRN.

Em continuidade a essas ações de disseminação e aprofundamento da temática, foi produzido um vídeo documentário retratando a relação educação, pobreza e desigualdade social de famílias beneficiárias do PBF no Tocantins, bem como o trabalho de formação e pesquisa da Iniciativa EPDS/UFT⁵⁵. Outras produções importantes foram a criação de um aplicativo de pesquisa para gerenciamento de projetos, realização de pesquisa de campo e produção de banco de dados e publicação de livros.

Na linha da publicação, registra-se um primeiro livro na forma de uma coletânea de artigos sobre a temática EPDS e uma coleção com cinco livros para divulgação dos resultados da pesquisa e dos artigos dos cursistas da especialização EPDS/UFT, selecionados por meio de edital de chamada pública e avaliados por comissão técnico-científica.

Ainda nessa linha, foram propostos dois dossiês temáticos para duas revistas científicas. A primeira proposta, para a Revista Brasileira de Educação do Campo da UFT, organizada pelos professores pesquisadores da Iniciativa EPDS-UFT Joedson Brito dos Santos, Juciley Evangelista Freire e o professor convidado Adir Valdemar Garcia da UFSC, busca tratar do tema “Políticas para a educação e a diversidade sociocultural: avanços, limites e desafios no enfrentamento das desigualdades”. O segundo dossiê foi proposto à Revista Humanidades e Inovação da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) sobre o tema “Educação, pobreza e desigualdades sociais: interlocuções entre currículo e ensino”, com organização dos professores Rubens Martins (Unitins) e professores Juciley Evangelista Freire e José Carlos Freire. Esses dossiês encontram-se em fase de coleta de artigos para avaliação e publicação.

Paralelamente a todas essas atividades foram realizadas reuniões mensais para planejamento, estudos e debates para construção do quadro teórico e de análise, bem como para leituras, levantamento, tratamento, produção e análise dos dados da pesquisa. Todas essas ações compuseram a dimensão da pesquisa no projeto da Iniciativa na UFT.

À guisa de conclusão: entre desafios e possibilidades

A experiência da Iniciativa EPDS na UFT permitiu aos pesquisadores, bem como aos demais envolvidos no processo, vivências e aprendizagens significativas sobre a relação educação e pobreza, tanto no sentido epistemológico e metodológico quanto no sentido empírico relativo aos sujeitos da temática ou que trabalham com a temática. Isso nos impulsionou a criar e institucionalizar um núcleo como forma de continuar as discussões e estudos, a formação e a pesquisa, como também a difusão do conhecimento sobre o tema em questão, e como espaço propositivo para tratar e enfrentar a relação pobreza, desigualdade social e educação escolar.

55 Ver mais informações e análise acerca do vídeo documentário no artigo do professor João Nunes da Silva que compõe este volume.

A experiência não foi fácil. Entre os desafios tivemos os prazos para execução financeira, haja vista termos entrado na Iniciativa depois que as demais instituições já estavam desenvolvendo os trabalhos. Além disso, em virtude de mudança de governos e de ajustes econômicos, tivemos que reduzir de 24 meses para 18 meses a execução de todo o projeto. É importante destacar que foi desafiador montar uma equipe de trabalho numa universidade que é multicampi, num estado que tem proporções territoriais muito abrangentes e sujeitos e realidades muito diversos. Mas essa diversidade também é uma riqueza que abriu grandes perspectivas de trabalho coletivo e interinstitucional.

Além do mais, o tema em questão possui poucos estudos específicos na literatura educacional. Existem diversas formas de abordagem, mas em geral envoltas por muito senso comum. Também o contexto político, social e econômico de elaboração e execução do projeto era incerto quanto à finalização ou permanência da IEPDS. Todos esses fatores compõem um conjunto de desafios postos aos pesquisadores e demais envolvidos com a iniciativa na UFT, como também a proposição de pensar os sujeitos empobrecidos no contexto do Tocantins e formar profissionais nessa temática.

Foi desafiador realizar os seminários em diferentes câmpus e cidades, haja vista esse processo envolver não só deslocamento, mas recursos, logística e pessoal. A construção de um vídeo documentário também seguiu um desafio ainda maior, pois envolveria sujeitos outros, escolas, famílias, visitas em casas de diferentes cidades e regiões do estado. Da mesma forma, a proposição de um aplicativo requereu não só ideias, mas análise, estudos e trabalho coletivo para pensar e refletir sobre detalhes e estrutura.

Todos esses desafios ao mesmo tempo nos apareceram como possibilidade de ação e nos permitiram pensar a continuidade das discussões e reflexões, quando na formação, na pesquisa e na difusão do conhecimento sobre a relação EPDS. Isso pode ser observado no planejamento e nas ações e estratégias em andamento no Neped, como a proposição de cursos de extensão, as atividades de formação no cronograma de atividades do Neped e a participação em eventos locais, nacionais e internacionais sobre a temática para apresentação dos resultados da pesquisa.

O trato com a temática e todas as atividades desenvolvidas nos colocaram diante de um tema atual, que necessita discussão, aprofundamento, problematização e divulgação. Compreendemos que, essa relação precisa ocupar os espaços diversos da academia, das redes sociais, das famílias e das mídias em geral, mas para isso é preciso seguir com estudos e pesquisas bem como com a divulgação da pesquisa e dos resultados da EPDS na UFT.

Referências

GARCIA, A. V. et al. **Curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social (lato sensu): projeto político pedagógico**. Brasil: MEC, 2014. Disponível em: <http://epds.nute.ufsc.br/download/PPP_Educacao_Pobreza_Desigualdade.pdf>. Acesso em 20 Out. 2018.

MEDEIROS, Simone. Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social: concepção e instituição. **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 99, p. 115-128, maio/ago. 2017. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3305/pdf>>. Acesso em 25 Out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais à pesquisa acadêmica no âmbito da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília: Secadi, 2016.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFT. **Resolução nº 12 de 17 de maio de 2018**. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (Neped). Palmas: UFT, 2018.

UFT-Neped. Políticas educacionais no contexto da situação de pobreza e extrema pobreza no estado do Tocantins: quem são os alunos pobres no planejamento da educação? (Relatório Técnico de Pesquisa). Palmas: UFT, 2017.

O documentário Educação e pobreza no Tocantins

João Nunes da Silva⁵⁶

Este artigo trata da produção do documentário pela Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) e Núcleo de Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins (Neped). Destaca-se aqui a questão da pobreza com ênfase nas ações afirmativas de combate a essa realidade gerada pela forma como a sociedade brasileira foi estruturada ao longo do tempo sob a ótica da exploração. A metodologia utilizada se baseia no documentário *Educação e pobreza no Tocantins* a partir de três aspectos destacados no filme: o Programa Bolsa Família (PBF), com ênfase nos beneficiados no programa e seus impactos no estado do Tocantins; a análise por parte dos gestores da Iniciativa EPDS sobre a importância dessa iniciativa para a desconstrução dos preconceitos e estereótipos presentes no discurso elitista contra o PBF; e a pesquisa acadêmica a partir da Iniciativa EPDS no Tocantins, sobre a realidade da educação e da pobreza nesse estado a partir do PBF.

1ª Parte - Programa Bolsa Família (PBF)

A primeira parte do documentário apresenta a situação de pobreza a partir da fala dos beneficiados pelo PBF. Para essa parte, a direção priorizou depoimentos dos beneficiados residentes nos municípios de Arraias e Tocantinópolis (situados respectivamente nas regiões sul e norte do estado), além de dados gerais sobre o PBF no Brasil e no Tocantins.

No estado do Tocantins, até julho de 2017 foram atendidas 124.461 famílias cadastradas, o que representa a cobertura de 94,4% da estimativa de famílias pobres. Esses dados abrem a primeira cartela do filme.

Arraias possui população de 10.645 pessoas; é um dos municípios do estado que apresenta uma parcela mínima da população ocupada; apenas 6.7%. Dessa população ocupada, apenas 46.5% dos domicílios percebem rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa (IBGE, 2017)⁵⁷.

Conforme Censo do IBGE de 2010, a taxa de escolarização de Arraias é de 97.5% para pessoas de 6 a 14 anos. A média do IDEB em 2015 foi 4.0.

O município de Tocantinópolis fica na Microrregião do Bico do Papagaio, a 570 Km de Palmas. Segundo o último censo do IBGE (2010), a população é de 22.619 pessoas.

No quesito rendimento e trabalho, em 2016 Tocantinópolis apresentava rendimento mensal de até 1.7 salários mínimos, sendo que a proporção ocupada em relação à população total era de 8.5. Considerando os domicílios com rendimentos mensais de no máximo meio salário mínimo por pessoa, 41.4% dessa população estava nessa condição. O IDEB desse município em 2015 apresentou média 5, considerando os alunos da rede pública. Em relação aos alunos dos anos finais, a nota foi 3.7 e a taxa de escolarização para pessoas de 6 a 14 anos foi de 98.8 (IBGE (2017)⁵⁸.

Vanúbia dos Santos Martins, beneficiada do PBF em Arraias, que aparece no documentário logo após a cartela, é uma mãe jovem que considera o recurso do Bolsa Família indispensável para ajudar na alimentação, tendo em vista que ela trabalha fazendo faxina e nem sempre o dinheiro do trabalho dá para sobreviver. Segundo Vanúbia,

Se eu não fizer nenhuma (faxina) e não tivesse o Bolsa Família, que já vem praticamente contado, chega no final do mês não tem nada. Nem sequer um arroz. Mas sem ele não sei o que seria não. Porque às vezes com ele falta, e sem ele então? Meus meninos passava fome (sic) (00:50" a 01:21").

A fala da jovem mãe reflete bem as dificuldades por que passa para manter sua família nuclear, assim como grande parcela da população arraiana que vive de, no máximo, meio salário mínimo. O Bolsa Família passa a ser uma alternativa diante da realidade em que vive a maioria da população.

Pelo exposto por Vanúbia Martins é possível fazer uma leitura crítica sobre as condições estruturais às quais estão submetidas as pessoas em situação de pobreza num país que produz tanta riqueza. Nesse sentido, o documentário contribui para denunciar a estrutura injusta imposta pelas elites concentradoras de terras e de riquezas.

Antes da fala de Vanúbia, as imagens mostram o cotidiano dela; aos primeiros sinais da manhã, a jovem mãe surge abrindo a janela de sua casa. Num jogo de luz e sombra, ela aparece de costas, estendendo os braços e abrindo a janela da pequena residência; pouco

56 Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas (UFBA), mestre em Sociologia (UFPB) e professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Miracema. E-mail:

57 Confira: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/arraias/panorama>. Acesso em 1 de outubro de 2018.

58 Confira mais em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/tocantinopolis/panorama>. Acesso em 1 de outubro de 2018.

a pouco as luzes adentram o quarto; a câmera mostra agora Vanúbia abrindo uma porta do guarda-roupa para retirar as roupas que as crianças vão vestir para irem à escola.

Na sequência temos imagens em plano detalhe⁵⁹ da mãe colocando creme dental numa escova. Em seguida a câmera mostra outra criança cujos dentes são escovados pela mãe; depois a mesma criança é vestida por Vanúbia. A cena fecha com as duas crianças acompanhadas por Vanúbia, que abre o portão para conduzir os pequenos à escola.

A casa de Vanúbia é simples, com paredes de tijolos à vista. Ela é faxineira e recebe por faxina na cidade vizinha de Campos Belos, que fica a 20 km de Arraias. Segundo Vanúbia, “Lá em Campos Belos é sessenta reais cada faxina que eu vou; aí, às vezes, eu passo duas semanas sem nenhuma”.

Essa sequência mostrada apresenta a proposta do documentário em relacionar a questão da educação com a pobreza. Mais especificamente procura mostrar quem são os pobres que recebem o Bolsa Família e quais suas condições, percepções da realidade em que estão inseridos e quais os impactos do PBF na vida dessas famílias.

Outra beneficiada, Ieda Pereira de Araújo, de Tocantinópolis, afirma que “É muito bom, assim, a gente receber essa ajuda, porque, às vezes a gente trabalha, mas a gente recebe pouco, aí a gente recebe essa ajuda pra ajudar comprar uniforme, os material da escola, ou por outro alimento mesmo que tiver faltando, muito bom”.

A fala de Ieda Pereira corrobora a de Vanúbia, confirma as dificuldades que enfrentam a maioria das pessoas que vivem em situação de pobreza e que não têm trabalho nem renda fixa. Tanto em Arraias como em Tocantinópolis são imensas as dificuldades para as pessoas conseguirem algum emprego. Por isso o Bolsa Família ajuda no mínimo possível para garantir inclusive o acesso à escola.

Já Eva Pereira da Silva, outra beneficiada também de Tocantinópolis, destaca que “É bom a gente receber porque às vezes a gente não tem nadinha assim, sobre material, alguma coisa que eles precisam; aí, quando a gente recebe, já dá pra uma ajudazinha”.

A gestora Deusarina Lopes de Carvalho, da Escola Municipal Alto da Boa Vista II, em Tocantinópolis, afirma que o PBF é um programa do qual a maioria dos frequentadores da escola participa. “Que é os alunos que têm necessidade, passam muitas necessidades; é, vive mesmo na pobreza, né?” (02’:07” a 02’:19).

Durante a fala de Deusarina, surge a imagem de uma criança em primeiríssimo plano⁶⁰ e a legenda “no Brasil, um em cada quatro brasileiros está no Bolsa-Família”. O dado denuncia o fosso entre ricos e pobres com imensa parcela da população vivendo em situação de penúria. Por isso o destaque do Bolsa-Família, tendo em vista que, embora o Brasil seja um país rico, a pobreza e a desigualdade social ainda permanecem evidentes na atualidade.

Darsone da Silva Maia, diretora da Escola Livia Lorena Maia, em Arraias, destaca que o objetivo desse programa é garantir o acesso à educação e à saúde e também a alimen-

59 O plano detalhe foca em pequenos detalhes, por exemplo: um olho, uma mão, um sinal, ou objetos como escova, caneta, chaves etc. É considerado um plano de impacto visual e emocional ao mostrar partes essenciais do assunto.

60 Primeiríssimo plano, também chamado de big close; nesse plano a imagem de uma pessoa é mostrada dos ombros para cima.

tação das crianças (02’:20 a 02’:27). Essa fala reforça a necessidade de programas como o Bolsa Família, o qual serve como alternativa à situação de pobreza e de miséria a que são submetidas milhares de famílias.

Também podemos perceber que as diferentes falas apresentadas até o momento evidenciam o foco no PBF como um adicional, especialmente à educação, além de garantir o básico para o alimento. Essa questão nos remete à discussão sobre o conceito de pobreza destacado pelos teóricos indianos Amartya Sen (1999) e Narayan (2000) e reforçada por Crespo e Gurovtz (2002). Para esses teóricos, uma das formas de se categorizar a pobreza se dá a partir de um juízo de valor, ou seja, quando a ideia de pobreza se refere unicamente à perspectiva subjetiva, ou abstrata, do indivíduo, considerando eminentemente os níveis suportáveis de privação de uma pessoa para viver.

Ao contrariar essa forma de conceituar a pobreza, os teóricos põem em xeque essa visão por não considerar as contradições sociais forjadas historicamente e sedimentadas na estruturação da sociedade baseada no capital e nas desigualdades sociais materializadas com a divisão de classes (CRESPO; GUROVTZ, 2002, p. 3).

Ao apresentar os depoimentos das pessoas beneficiadas pelo PBF e dos gestores das escolas responsáveis pelo acompanhamento dos beneficiados, percebe-se no documentário a ideia de desconstruir a narrativa negativa criada pelas elites conservadoras e propagadas pela mídia tradicional na sociedade de que programas dessa natureza são negativos para o desenvolvimento.

Esses discursos se inserem na visão privatista da negação do Estado no que concerne as suas obrigações em propiciar e se responsabilizar por políticas sociais no sentido de garantir melhores condições de vida à população, especialmente às vítimas do sistema baseado na exploração, como é o caso dos que estão situados abaixo da linha da pobreza; para esses, faltam condições básicas de saúde, educação, segurança, moradia digna, dentre outros serviços fundamentais.

Para Eva Pereira da Silva, cadastrada no PBF, “quando eu não tava recebendo era, as coisa (sic) era mais difícil; era mais dificuldade; eles não sabiam quase escrever, assim, nem ler. E agora, tá melhor a letra; o Mateus e a Natália já lê mais” (02’:29” a 02’:55).

A gestora da creche Livia Lorena, em Arraias, destaca que, “geralmente, elas vinham pra escola só pra lanchar; e com esse programa melhorou bastante porque ele já tem o que comer dentro de casa; e, também já vem pra escola pelo gosto mesmo” (02’:56 a 03’:10).

Percebe-se, portanto, a importância de programas como o PBF, especialmente por não se caracterizar como uma esmola, mas sim reunir necessidades básicas, como segurança alimentar e educação, conforme demonstram os depoimentos de Eva Pereira, de Arraias, e da Diretora Darsone da Silva Maia, de Tocantinópolis.

Paula Valéria dos Santos Macedo, coordenadora do PBF na educação em Tocantinópolis, também reforça a importância desse programa e sua relação intrínseca com a educação.

O que é que o programa entende: se você tirar essa criança do ambiente que ela está, de vulnerabilidade, e colocar ele dentro do ambiente escolar, já é o suficiente pra tirar ele de tantas mazelas que ele encontra na rua e até mesmo dentro das suas casas. Então, é exclusivamente presença, não está atrelada a nota. Inclusive o beneficiário pode reprovar porque ele não perde o benefício dele não (03':08" a 03':35").

Essa fala sobre a prioridade na presença é reforçada pela mãe beneficiária do PBF em Tocantinópolis quando afirma: "Ele sempre fala pra mim – Mãe, não pode faltar no colégio, porque se faltar vão cortar o Bolsa Família. Caso ele sente alguma dor de cabeça, uma febre, que ele não vim (sic), ele se preocupa; fala: Mãe, tem que avisar a tia" (03':38" a 03':50").

Podemos perceber que as palavras da gestora e da beneficiária, além das falas anteriores, desconstruem o discurso preconceituoso sobre o PBF e seus beneficiados. Na visão elitista, os beneficiados são até chamados de vagabundos que querem viver sem trabalhar, quando na verdade o PBF contribui com um pequeno auxílio por pessoa para evitar que as crianças não fiquem sem a escola por falta de recursos mínimos, como alimento e material escolar.

A gestora do PBF em Arraias, Geane Ribeiro Queirós, destaca o acompanhamento às famílias, especialmente para conferir a veracidade das informações. Esse trabalho se mostra importante para evitar irregularidades. Segundo Geane, a partir do momento que essa família se torna beneficiária, "aí então a gente começa a fazer as visitas, ir atrás, pra vê se aquelas respostas que eles deram lá no setor é verídica" (03':52 a 04':03").

As informações da gestora Geane demonstram a atenção quanto à necessidade de garantir o acesso ao PBF exatamente às famílias que apresentam as maiores necessidades. Essa preocupação também é confirmada pelas diferentes gestoras das escolas e do PBF dos municípios pesquisados.

A gestora do PBF de Tocantinópolis, Naruna Marques, assevera que

Quando a família ta em descumprimento, ou da saúde ou da educação, que acontece? Vem uma notificação pra essa família e ela nos procura; geralmente ela nos procura e, também, a gente tem um sistema, no SIGPBF, que tem um acompanhamento que chama SICOM. Lá a gente tem a relação de todas as crianças e adolescentes que estão nesse descumprimento. Aí, ou a mãezinha procura a gente, ou a gente acompanha lá. Quando a gente recebe essa relação ou a mãe vai até a gente, e a gente conversa, verifica o que é que aconteceu isso com a mãe e coloca que dependendo da situação ela vai pra uma visita. Essa visita ela é feita pela equipe técnica do CRAS. Que ela vai fazer um acompanhamento daquela família, verificar in loco mesmo o que é que aconteceu, por que (que) aquela criança ta faltando à escola (04':06" a 05':01").

Todo o processo de acompanhamento destacado pela gestora Naruna nos remete a uma percepção crítica da realidade acompanhada pelas gestoras do PBF no sentido de garantir a lisura do trabalho a ser realizado, tendo em vista as necessidades da população

que apresenta grande número de famílias carentes no município. Por outro lado, o caminho percorrido favorece maior conhecimento por parte da escola sobre a realidade vivida pelas famílias beneficiárias. Assim fica mais fácil conhecer os principais problemas de cada família cadastrada e permite maior aproximação entre famílias e escola para evitar problemas de evasão, bem como conchamar os pais para participar de fato da vida escolar das crianças beneficiadas.

Essa sequencia apresentada no documentário, com o alinhamento das falas das gestoras das escolas e do Programa Bolsa Família, no sentido de esclarecer sobre os objetivos e a metodologia adotada, condiz para desconstruir todo um discurso contrário ao PBF, discurso esse criado pelas elites, mais especificamente por parte dos partidos de direita, setores do conservadorismo e difundido pela mídia tradicional.

O processo de desconstrução dos discursos contrários ao PBF nasce no seio dos grupos majoritários da sociedade formado por famílias tradicionais que controlam a economia e a política, a chamada elite de proprietários (SOUSA, 2017, p.107): grandes fazendeiros, industriais, comerciantes, dentre outros. Tal discurso é facilmente difundido pela classe média, contrária a toda política social voltada para a diminuição das desigualdades sociais. Essa é a chamada elite do atraso, conforme denomina o sociólogo Jessé Sousa (2017, p. 107-8).

*A elite dos proprietários*⁶¹ mantém seu padrão predatório de sempre. A grilagem de terra, covarde, assassina como sempre, foi e ainda é uma espécie de acumulação primitiva de capital eterna no Brasil. Os grandes latifundiários aumentavam sua terra e riqueza pela ameaça e pelo assassinato de posseiros e vizinhos, como aliás, acontece ainda hoje. Nada muda significativamente com a elite do dinheiro de hoje, que compra o Parlamento, sentenças de juízes, a imprensa e o que mais for necessário [...]. O que importa é garantir o saque ao orçamento, a rapina das riquezas nacionais como sócio menor do capital estrangeiro e a quebra do ânimo e da solidariedade dos trabalhadores para a maior exploração possível do trabalho.

As palavras de Sousa sobre a elite dos proprietários que se instalou no Brasil de forma predatória e arrogante contribuem para entendermos o discurso contrário aos programas sociais como o Bolsa Família. A disseminação desse discurso é necessária tendo em vista que às elites predatórias e à classe média interessa a política do Estado mínimo.

Programas como o PBF são fundamentais para tirar milhões de pessoas da pobreza e permitir o acesso permanente à escola, pois criam condições para diminuir a exploração, a mão de obra escrava e a humilhação, tão presentes ainda nos setores mais pobres e carentes da população brasileira.

O discurso elitista, muitas vezes movido pelo ódio contra os beneficiários do Bolsa Família, revela a intolerância de quem se vê ameaçado com o acesso de milhões de pessoas a condições mais dignas de vida; o que se dá em razão de políticas sociais afirmativas como o PBF. O esclarecimento apresentado no documentário sobre como funciona o PBF e sua extensão contribui significativamente para a desconstrução desse discurso elitista.

61 Grifo meu.

Ao reunir os depoimentos de várias pessoas, incluindo gestores de escolas, beneficiários e gestores do PBF, o documentário mostra a importância de programas dessa envergadura para maior compreensão da pobreza e das desigualdades no Brasil, bem como as formas efetivas de enfrentamento a essa realidade na qual está inserida grande parte da população brasileira.

A efetividade e o alcance do PBF nos municípios contemplados são demonstrados pelo número de beneficiários cadastrados e com situação regular no programa; isso significa que o PBF nas escolas dos municípios apresentados, Arraias e Tocantinópolis, mantém as crianças assíduas na escola e com o acompanhamento dos pais.

Segundo Deusarina Lopes de Carvalho, gestora da Escola Alto da Boa Vista II, em Tocantinópolis, a escola possui 349 alunos matriculados dos quais 95% são beneficiários do PBF; esses dados demonstram claramente o alcance e importância do Programa para a realidade de pobreza e de desigualdade no município (04':59" a 05':17").

Nesta parte apresentada até o momento, com destaque para o PBF a partir de depoimentos dos envolvidos, incluindo gestores e beneficiários, foram mostrados os objetivos, metodologia e formas de acompanhamento do PBF nos municípios de Arraias e Tocantinópolis.

Por meio dos depoimentos apresentados podemos perceber pelo menos os aspectos centrais que envolvem o PBF no estado do Tocantins, especialmente nos municípios destacados no documentário produzido pela equipe da especialização em EPDS e pelo Neped. A seguir serão tratados os temas relacionados à especialização em EPDS e pesquisa acadêmica sobre educação e pobreza no Tocantins a partir do PBF realizada pela equipe da EPDS/NEPED.

Os destaques nesta parte estão nas falas do coordenador da EPDS, professor José Carlos Freire, e da professora pesquisadora Juciley Evangelista Freire, os quais destacam a formação realizada pela EPDS para os gestores do PBF no Tocantins a partir do apoio do Ministério da Educação e Cultura, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Os professores Joedson Brito dos Santos e Juciley Evangelista Freire apontam os principais aspectos sobre a pesquisa acadêmica relacionada à pobreza e às desigualdades sociais e suas formas de enfrentamento com foco no PBF.

Sobre a especialização EPDS o professor José Carlos Freire destaca que

Esse curso teve a iniciativa do Ministério da Educação com 15 universidades Federais, no ano de 2015. Então, naquele momento esse grupo maior pensou na Formação e numa Especialização pra qualificar os operadores e gestores do Bolsa Família nos estados [...] e municípios. O MEC e as universidades fizeram um diagnóstico e viram a necessidade de intervir, em termos de qualificação pra esse pessoal que trabalha com políticas sociais nos municípios, particularmente em relação à questão da pobreza que afeta mais as escolas (051:28 a 06':15).

A iniciativa da especialização destacada pelo professor José Carlos Freire é bastante inovadora, tendo em vista que em nenhum outro momento o tema do PBF mereceu tamanho destaque, o que demonstra ser uma importante política de formação para tratar especificamente do Bolsa Família em seus diferentes aspectos. Ao mesmo tempo significa um importante espaço criado para se conhecer melhor como se apresenta o PBF, sua metodologia e sua efetividade, bem como perceber de que maneira os envolvidos nesse programa percebem o seu desempenho em seus diferentes contextos.

A professora Juciley Freire, pesquisadora da Iniciativa EPDS, destaca que

Um dos objetivos do programa é justamente confrontar as visões moralistas da pobreza, aquelas visões que atribuem aos sujeitos a culpa pela sua situação de pobreza e modificar um pouco essa visão no sentido de compreender que esse é um problema social, que é um problema gerado por conta do modo de produção, o modo de organização social em que nós vivemos; que produz desigualdade, e, portanto, produz pobreza, produz miséria, assim como produz riqueza (06':16" a 06':50").

A fala da professora Juciley Freire é bastante pertinente e esclarecedora e convoca o espectador do documentário a olhar criticamente as reais condições em que se encontra grande parte da população submetida à pobreza e à miséria em razão da forma como a sociedade brasileira foi estruturada em torno do trabalho a partir do modo de produção que gerou riquezas para poucos e pobreza e miséria para muitos.

A questão da pobreza vista a partir de uma perspectiva moralista, como cita a professora Juciley, se refere à visão negativa que culpabiliza os pobres pela condição em que se encontram e ignora os aspectos históricos, sociais que levaram à formação de uma imensa massa de pobres; o que se deu a partir do desenvolvimento do capitalismo.

Resumir a pobreza à questão moral levou à criação de políticas assistencialistas por parte de governos liberais a partir do desenvolvimento da industrialização e do chamado Estado-nação moderno. Nessa perspectiva, os pobres são culpados por sua pobreza, tendo em vista que são muitas as oportunidades na sociedade para que os indivíduos possam escolher. Sendo assim, as políticas sociais assistencialistas apenas escondem a pobreza como fruto da estrutura da sociedade construída injustamente para garantir o privilégio de poucos. É com essa visão reducionista que as elites brasileiras, principalmente a classe média, destilam ódio aos pobres, os quais são considerados preguiçosos que querem apenas "mamar nas tetas do Estado".

A fala da professora sobre a culpabilização do pobre por sua pobreza traz à tona a necessidade de reflexão e questionamento sobre o tema da pobreza e da desigualdade social no Brasil em sentindo mais amplo, muito além de visões moralistas.

O professor Eliseu Riscaroli, formador da EPDS de Tocantinópolis, lembra que "a discussão da pobreza não é nova, mas ela não está no livro didático, ela não está na sala de aula, ela não está na escola, ela não está na nossa conversa lá no bar..." (06':50" a 07':05"). Nesse sentido, torna-se urgente criar condições e espaços para essa discussão, tendo em vista que a educação formal imposta pela classe hegemônica formada pelas elites rurais e

urbanas fragmenta a escola e inibe o senso crítico. Com isso temos uma população refém dos valores instituídos exatamente pelos opressores responsáveis pela instalação da escravidão. Movidos por uma visão eurocêntrica e preconceituosa, os opressores (colonizadores) expulsaram a maioria dos povos indígenas de suas terras e instituíram o discurso que nega qualquer questionamento sobre a formação da sociedade brasileira; isto é, os aspectos históricos, políticos, sociais, econômicos, culturais e ideológicos responsáveis pela legitimação do autoritarismo e do conservadorismo; o que se deu de tal forma que até mesmo o pobre, em certa medida, se sente culpado por ser pobre.

O sistema educacional estruturado sob a ótica das elites tem inviabilizado a possibilidade de reflexão e de aprofundamento sobre as reais causas da pobreza, sobre os verdadeiros culpados pela imensa maioria de pobres e miseráveis espalhados no campo e na cidade; mais precisamente nas favelas, subúrbios e cortiços existentes em toda parte.

Na sequência, a professora Kátia Silva, cursista da EPDS, operadora do PBF Tocantinópolis, destaca a falta de discussão sobre a questão da pobreza; ela mesma se descobre entre aqueles que precisam conhecer mais de perto a pobreza no sentido mais amplo, bem como conhecer mais de perto os pobres e o que pensam sobre a realidade a qual estão submetidos.

Porque assim, nossa clientela é pobre e a gente vê que dentro da pobreza existe muita desigualdade. Então é a partir daí que a gente verifica que vive num mundo muito fechado. E a gente pensa que sabe muito e na realidade não sabe nada; porque não consegue ainda trabalhar essas diferenças assim com sucesso absoluto (07':04" a 07':29").

A discussão sobre a pobreza permite ampliar o debate com vistas a compreender suas causas e conseqüências e planejar ações concretas para enfrentar essa mazela social. O espaço educacional é fundamental para ampliar esse debate, desde a escola até a universidade. Essa é a perspectiva central da Iniciativa EPDS; o que se dá por meio de formação e de pesquisa acadêmica. Para a professora Juciley,

Esse é um projeto do MEC, da SECADI, chamado Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social. A Iniciativa é porque tem um foco mais amplo do que meramente um curso de especialização, a oferta de um curso de especialização. Então, além do curso de especialização é também solicitado que se faça uma pesquisa. Então nós estamos desenvolvendo no âmbito desse projeto um curso de especialização e uma pesquisa acadêmica (07':29" a 08':05").

De acordo com o professor Joedson Brito dos Santos, pesquisador EPDS, Tocantinópolis,

A pesquisa em si, o objetivo geral agora é analisar como as políticas educacionais do estado do Tocantins percebem a pobreza. Então esse é o objetivo da pesquisa [...]. Qual o objetivo da pesquisa agora? É entender como é que as políticas educacionais pensam a questão da pobreza. E aí, o que é que a gente tem? A gente tem o plano nacional, tem o plano municipal, o

plano estadual de educação [...] as políticas desenvolvidas na Secretaria da Educação do estado do Tocantins, nos municípios, como é que a questão da pobreza aparece nessas políticas? Então esse é o objetivo da pesquisa. É colocar o tema na mesa; é contribuir com informações, com dados, com entrevista, tudo isso, com documentário, para que as pessoas, a universidade, os órgãos, todos discutam a temática, percebam a temática, percebam limites e possibilidades; e aí a gente avança; ou seja, para o poder público, o resultado disso tudo poderia produzir políticas públicas. Se eu identifico: olha, tem esses problemas... eu poderia propor políticas públicas ou até programas para poder melhorar o programa (08':04" a 09':15).

As falas dos professores Juciley Freire e Joedson Brito sobre a Iniciativa EPDS e sobre a pesquisa acadêmica esclarecem sobre a importância de ações realizadas no sentido de criar ambiente favorável à reflexão e ao aprofundamento sobre a questão da pobreza. Nessa mesma perspectiva, o documentário realizado sobre educação, pobreza e desigualdade social no Tocantins contribui para subsidiar novas discussões sobre o tema.

Finalizando, a partir do exposto sobre os aspectos centrais do documentário *Educação e pobreza no Tocantins*, percebemos a importância de se criar espaços para discussão sobre uma das principais mazelas enfrentadas por grande parte da população brasileira formada pelos pobres.

Este texto apresentou três partes fundamentais destacadas no documentário: 1ª Programa Bolsa Família (PBF); 2ª Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social; e 3ª a pesquisa acadêmica tendo como foco central a discussão sobre educação e pobreza no Tocantins.

A primeira parte do documentário oportuniza ao espectador adentrar na temática da pobreza no estado do Tocantins a partir do PBF. Compreendemos o que é e como funciona de fato o PBF, sua metodologia e quem são os envolvidos nesse programa que atende grande número de famílias empobrecidas.

Considerando os municípios de Arraias e Tocantinópolis, também foi possível conhecer quem são os beneficiários desse programa, o que pensam, como vêem a situação em que se encontram e como percebem o PBF em suas vidas. Tendo em vista os operadores do PBF, o documentário apresentou gestores educacionais e gestores do programa que informaram detalhes do funcionamento do PBF, dificuldades, metodologia e seus impactos na realidade dos municípios contemplados.

Os depoimentos dos beneficiários do PBF evidenciam as dificuldades diversas no cotidiano, tendo em vista a carência de recursos para atender a suas principais necessidades: alimento, vestimenta, saúde, moradia, educação, dentre outros. Ao reportar como o auxílio recebido do PBF contribui para auxiliar nas necessidades básicas, percebe-se a importância do referido programa no atendimento aos mais pobres. Tal fato pode ser constatado por meio dos depoimentos dos operadores e gestores do PBF nos municípios de Arraias e de Tocantinópolis.

Sobre a Iniciativa EPDS destacada pelos coordenadores e professores participantes, observamos o diferencial dessa proposta no que diz respeito à oportunidade de subsidiar discussões e reflexões sobre a questão da pobreza e da desigualdade social na universidade, nas escolas e comunidades.

A Iniciativa EPDS criou espaços importantes para conhecer melhor a realidade da pobreza no Brasil, especialmente no Tocantins; o que aconteceu por meio da especialização em EPDS, que resultou na produção de vários artigos científicos, além de estudos realizados nas aulas intermediadas pelas tecnologias no sistema de educação a distância, bem como nos encontros presenciais.

Por fim, a produção da pesquisa por parte da equipe da EPDS e do Neped contribuiu para a realização de um diagnóstico sobre as políticas públicas de combate à pobreza e às desigualdades sociais por meio de ampla pesquisa no estado focada no PBF.

Pesquisa e documentário contribuirão para apresentar as diversas ações realizadas pela Iniciativa EPDS no Tocantins, o que certamente permitirá novas discussões e estudos sobre o combate à pobreza tendo como base a educação crítica.

Referências

Educação e pobreza no Tocantins, João Nunes da Silva e Juciley Evangelista Freire, 11':15", Cor, 2017.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/arraias/panorama>. Acesso em 01 de outubro de 2018.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/tocantinopolis/panorama>. Acesso em 01 de outubro de 2018.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. **A pobreza como um fenômeno multidimensional**. RAE electron. [online]. 2002, vol.1, n.2, pp.02-12. ISSN 16765648. <http://dx.doi.org/10.1590/S1676-56482002000200003>

SOUSA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão a Lava Jato**, Rio de Janeiro: Leya, 2017.



II PARTE

REFLEXÕES, POLÍTICAS E
PRÁTICAS SOBRE EDUCAÇÃO,
DESIGUALDADE SOCIAL E
CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS

Entre o marginal e o social: a exclusão que ronda *Pivete*

Maria Irenilce Rodrigues Barros⁶²

Este estudo destina-se à análise da temática sobre o menino de rua materializada na canção *Pivete* de Chico Buarque composta em 1978, período em que o Brasil era governado por militares e as leis que regiam esse sistema se baseavam em atos institucionais. Para esta análise, a questão política foi crucial, inclusive o regime político em que o país vivia quando a música foi elaborada, totalmente fechado às expressões artístico-culturais, bem como às manifestações populares que apontassem quaisquer críticas ou posicionamentos opostos à ditadura.

Essa postura resvalou nas criações musicais, artísticas e culturais, influenciando em algumas formas de configuração, as quais deveriam se adequar àquelas exigências e contingências. Para tanto, a linguagem utilizada nas canções, por exemplo, tangenciou-se de forma velada, escondendo-se no não-dito, dando ênfase aos efeitos de sentido que prenunciavam ambiguidade, ironia etc. Esse modo de expressão tornou-se uma defesa frente ao regime em vigor e, sobretudo, manteve a permanência do protesto no meio sociocultural para enfrentar o regime militar.

Na materialidade para análise, o sujeito discursivo/enunciativo é denominado *Pivete*. Essa designação é importante para o trajeto temático descritivo-interpretativo, como também para os efeitos de sentido, posto que inscreve esse sujeito em determinado lugar social e o constitui no campo da marginalidade. Essa subversão forma uma teia discursiva que serve de abrigo e suporte para alojar as problemáticas concernentes ao sujeito e ao poder.

⁶² Professora de Linguagem do curso de Pedagogia – Câmpus de Miracema - da Universidade Federal do Tocantins. Doutora em Linguística/Análise do Discurso pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail:

Sob a perspectiva foucaultiana, o sujeito encontra-se ligado às relações (FONSECA, 2011) de produção e de significações e certamente está intrincado nas relações de poder, de saber e da verdade. Essas noções conduzem a pensar o que a sociedade e a cultura moderna reservam na esfera coletiva, particularmente aos meninos que se encontram à margem da escala social privilegiada. Os espaços em que esse sujeito discursivo circula estão intrinsecamente ligados a ele e identificam suas condições de vida. Como historicamente esse menino vive à margem da sociedade, esses lugares retratam, ainda, fatores econômicos, ideológicos e políticos. Isso pode ser identificado a partir da emergência dos discursos em dado momento de seus acontecimentos.

Não se pode conceber a esfera urbana apenas como espaço-temporal por onde transita esse sujeito discursivo, mas, sobretudo, como um lugar que tende a criar, pelo corpo social e pelo Estado, uma identidade fixa e sem precedente para quem eles expurgaram até mesmo da possibilidade do retorno a si, já sendo um outro.

Para fim de informação, este *corpus* foi usado no trabalho de tese desta pesquisadora, todavia, para o artigo em foco, as análises sofreram alterações, conservando alguns pontos, como o viés teórico da Análise do Discurso de vertente francesa, além das profícuas contribuições de Michel Foucault.

Percurso teórico e análise: *Pivete*⁶³: Um sujeito da sarjeta

Canção de Chico Buarque em parceria com Francis Hime, *Pivete* apresenta o discurso da história de vida dos meninos *de/da* rua, deflagrando os infortúnios vividos por eles na batalha do cotidiano pela sobrevivência. O funcionamento da linguagem a propor sempre o duplo permite pensar o sujeito discursivo e o espaço urbano em uma atividade extensiva, presos entre si, constituindo-se. Demandados pela heterogeneidade, descentramento, movência e não fixidez, eles tornam-se intrínsecos e apontam para a exterioridade. Esses elementos fazem com que ambos, o sujeito e a rua, se (entre)cruzem, encontrem-se vinculados, sendo assim constitutivos da narrativa.

Ao mesmo tempo em que a rua, espaço infinitamente aberto, torna-se o lugar sagrado por representar a sobrevivência, a convivência social, o abrigo (a céu aberto) – *No sinal fechado ele vende chiclete, capricha na flanela [...] pinta na janela, batalha algum trocado [...] sonha aquela mina [...] prancha, parafina* – ela também se mostra como o espaço profano, da transgressão, da marginalidade e dos vícios – [...] *aponta um canivete e até [...] meio se maloca, agita numa boca, descola uma mutuca e um papel [...]* arromba uma porta, faz ligação direta engata uma primeira e até. A contradição é o vetor que perpassa essa canção.

Foucault (2015a, p. 431-432) designa dois tipos de espaços e os denomina utopias e heterotopias. As utopias “[...] são posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa” e fundamentam-se pelo espaço irreal. Por outro lado, no interior de qualquer cultura há lugares reais, efetivos que “[...] são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécie de contrapositionamen-

⁶³ *Pivete* (1978) – composição de Chico Buarque e Francis Hime – Disco, Chico Buarque.

tos”, ou seja, pode-se considerá-los uma utopia realizada. Sendo assim, atesta-se que “[...] esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam” são designados de heterotopias. O filósofo adverte, ainda, que há uma experiência de espaço a qual se pode considerar mista, como é o caso do espelho, uma vez que se torna “[...] um lugar sem lugar”. O espelho reflete o objeto ausente, que se manifesta em um espaço real desse objeto, no entanto, ele se vê lá, onde não se encontra, onde apenas se transfigura.

No caso do Pivete, as vias urbanas onde ele circunscreve sua vida e deposita a crença de encontrar perspectivas de melhorias de sua condição financeira, prendem-se a ele de forma a torná-lo vítima de preconceitos advindos da sociedade que assim denomina aqueles a quem nesse espaço real (sobre)vive. Por meio de um processo que se situa na história, os fatores socioculturais põem-no à margem, promovendo um distanciamento social que o suprime, tangem-no e não apontam nenhuma outra possibilidade de saída, a não ser essa via (rua), que representa a exclusão e o lado de fora, conforme as regras desse lugar criadas pelas instituições, sociedade e governo. Porém a rua não configura sua liberdade nem abertura, pensando-se em termos de uma vida digna, todavia designa prisão e amarras de um sujeito que é visto em distanciamento com o seu outro. Entretanto, para fins da realidade desse menino, essa via pode ter mão dupla: torna-se o sítio do sagrado, por ser de onde ele retira meios de se manter financeiramente; e também ratifica o signo profano, por conduzi-lo às subversões, aos vícios, aos roubos, dentre outros.

Essas heterotopias que definem também os posicionamentos temporais são “[...] espaços exteriores e podem ser pensados sempre em ruptura e continuidade; como provocadores de efeitos de sentido indefinidos, (re)duplicam-se infinitamente, sem, contudo, constituírem linearidade espacial e temporal” (FERNANDES, 2006, p. 280). A circulação do Pivete nas vias cariocas pode reiterar essas considerações, posto que o trânsito feito por ele não só revela sua condição em relação às questões socioculturais, como também representa o caráter econômico-profissional.

Sob o olhar social, ao mesmo tempo em que o menino é acolhido pelo lado de fora, a rua, é ainda, incluído cada vez mais no exterior de seu (do menino) meio sociocultural, uma vez que essa é a vertente de punição desse corpo enxotador, sociedade e governo. A rua passa a cumprir dupla função: à medida que o identifica como alguém pertencente a esse lado – dos excluídos/oprimidos –, ela torna-se também o instrumento que o sentencia, isso por meio desse grupo que o mantém permanentemente condenado a viver do lado de fora, na condição de bandido.

Nessa perspectiva, compreende-se que o espaço, a rua, é uma rede de saber e poder. Sendo assim, o posicionamento dos que julgam pivete se torna uma forma de seccionar, selecionar e margear sujeitos. Por outro lado, considerando a rua como um não-lugar, haja vista que este se inscreve em substituição às pessoas, o lugar onde não há ninguém (FOUCAULT, 2015a), observa-se que em torno dele se encontra marcada uma denúncia social. Foi nesse sentido que se avaliou a ligação entre o sujeito discursivo e o espaço urbano, visto que ambos se encontram do lado de fora.

Bauman (2005, p. 45) traz importantes discussões sobre duas categorias de pessoas as quais vivem à margem da sociedade e que ora requerem destaque. Uma diz respeito ao que ele denomina de “subclasse” e a outra dos “refugiados”. Consoante esse autor, as pessoas que compõem o primeiro grupo são “[...] exiladas nas profundezas além dos limites da sociedade – fora daquele conjunto no interior do qual as identidades (e assim também o direito a um lugar legítimo na totalidade) podem ser reivindicadas e, uma vez reivindicadas, supostamente respeitadas”. Para essas pessoas já existe a exclusão do espaço social e, em corolário, demais buscas e perspectivas lhes são também negadas.

A segunda categoria – a dos “refugiados” – é denominada por pessoas “sem-Estado”. Bauman (2005) ressalta que os “não lugares” são espaços planejados para esses indivíduos, posto que os campos para os refugiados são criados para eles, ou pessoas em geral, com o intuito de diferenciá-los dos espaços em que os demais, tidos como “normais”, “perfeitos”, vivem. Observa-se que as palavras em destaque se referem às questões eminentemente econômicas e que elas têm sua origem na burguesia com o aval do sistema oficial.

Trazendo tais reflexões para a canção em análise, nota-se que, frequentemente, o sujeito discursivo está percorrendo lugares diversos, ocasionando um não-pertencimento espacial. Esse trânsito pode ser identificado pelas formas verbais que indicam essa denúncia: *dobra a Carioca, desce a Frei Caneca, se manda pra Tijuca, sobe Borel*. Ainda em torno desse assunto, compreende-se que o elemento linguístico zanzar revela duas funções na conjuntura de uso: tanto ele pode ser visto no sentido da travessia desse menino com sua condição social – *zanza na sarjeta* – indicando a dinâmica de seu movimento entre as ruas cariocas a fim de se estabelecer economicamente –, como na instauração do espaço negado para sua moradia, não lhe sendo permitido se fixar em lugar algum. Tudo isso mostra e também ratifica, por outro lado, sua miséria social, reiterada pelo enunciado sarjeta, onde ele de fato permanece – *zanza/batalha na sarjeta*.

Outro elemento importante a ser ressaltado trata-se da exploração de seu meio de produção – *batalha algum trocado [...] fatura uma besteira [...] batalha na sarjeta*. Situações muito comuns de se ver em relação a esse tipo de trabalho – vendedor de chiclete, e/ou limpador de para-brisa, ditos os flanelinhas – e a esses sujeitos excluídos, os meninos de rua, que vivem uma batalha em vão, haja vista que sempre esses lugares lhes dão em troca apenas alguma besteira.

Conforme comentado, verifica-se que esses meninos são condicionados ao expurgo social. Bauman (2005) acredita que, indo além da exploração apontada por Marx, a exclusão atua como a forma mais clara para se estabelecer e propagar a pobreza e a desigualdade, modo de difusão de miséria e humilhação entre os povos. Nesse sentido, percebe-se que o sujeito discursivo está o tempo todo sendo convocado a se retirar das vias por onde transita em uma busca inútil.

Esse sujeito movente, assim como o ágil percurso que faz para *descolar algum trocado*, funda-se na contradição, pois o movimento que esse enunciado imprime, reiterado pelo ritmo do *olerê, olará*, deixa marca de sua vontade de ascensão social – *capricha na flanela, sonha aquela mina [...] prancha, parafina* – bem como daquilo que de fato conseguiu,

ou seja, o que lhe resta e lhe pende, a marginalidade – *aponta um canivete, arromba uma porta, faz ligação direta, descola uma mutuca, dorme gente fina acorda pinel*. No campo social, ele não é visto como alguém que mereça ser valorizado pelo trabalho que desenvolve (em seu cotidiano), mesmo circulando de uma ponta a outra as ruas do Rio de Janeiro.

A musicalidade, também vista aqui como discursividade, origina especificações que merecem ser destacadas. Inicialmente, ela parece estar a serviço das características da Cidade Maravilhosa que, na memória coletiva, carrega traços do samba, da alegria, do carnaval, do dito *jeitinho* para conduzir as adversidades da vida e os contratempos – *dança para-lama, já era para-choque*. Os enunciados *dança e para* apontam para interpretações que sugerem divergências, contradições, enquanto – *olerê, olará* – marcam e orientam todo o ritmo com nuance de ironia, ambivalência e revolta. É a própria resistência e transgressão ao elemento político que se apresenta, a ditadura, que se encontra atravessada no componente social.

Em resumo, por meio da linguagem esses enunciados materializam os discursos e simultaneamente escancaram a denúncia dos sistemas sociocultural, ideológico e político. A linguagem nem sempre é expressa de forma explícita; muitas vezes retrata-se por meio de um silenciamento no sugerido e nos interditos. Essa avaliação se baseia nas condições de emergência da elaboração da canção durante o Regime Militar, questões já apresentadas. Portanto o ritmo dançante pende para uma fuga, um disfarce à conjuntura posta. Isso se deve ao fato de a repressão e a censura, atributos típicos do governo vigente, serem as vilãs da arte e dos movimentos populares em geral.

Considera-se ainda, que a estratégia de sobrepor o ritmo alegre e dançante à letra usada pela função autor ameniza os enunciados que apontam para a miséria, o sofrimento, o drama de um menino que perambula sem rumo pelas ruas de uma grande metrópole, além de submeter o regime político à amostra social.

Na canção, o discurso do corpo social e oficial que se tenta esconder no imperceptível, ou inaudível, aparece submerso no próprio trânsito do Pivete do lado de fora. Os movimentos e as ações dele indicam o surgimento desses discursos opacos e assim mostram seu opositor. Mediante essa afirmação compreende-se que “[...] em uma cultura como a nossa, todo discurso aparece sobre um fundo de desaparecimento de qualquer acontecimento” (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Os discursos que flagram a vida do menino de rua que ora – *se chama Pelé* –, ora – *se chama Mané* – e, por vezes, ele – *se chama Emersão* –, mas, em uma designação mais próxima a sua realidade, ele *se chama Pivete* – exercem funções absolutamente evidentes no interior da história da sociedade e da cultura na qual ele (menino) está inserido, tendo em vista que a designação de *Pivete* não só o denomina como o qualifica, revelando e registrando sua identidade e função social. Ratifica-se essa observação em Borba (2004) quando define o signo Pivete como um “moleque ladrão”. Desse modo, o sujeito e a rua formam “[...] espaços exteriores apreendidos como processo de subjetivação conquanto possibilitem a objetivação do sujeito” (FERNANDES, 2006, p. 282).

Além do mais, ao discutir acerca do polo de identificação como elemento de estratificação, Bauman (2005) assevera que há pessoas a quem, além do acesso à escolha da identidade, é negado o direito de exprimir suas preferências, visto que estas lhes são ceifadas e impostas outras, as quais são produtos de rotulação, estereótipo etc. Usando a expressão “identidade da subclasse”, o autor afirma que o significado para esse termo resvala na “[...] *ausência de identidade*, a abolição ou negação da individualidade, do ‘rosto’ – esse objeto do dever ético e da preocupação moral. Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas” (BAUMAN, 2005, p. 45-46, grifos do autor).

Observa-se, diante disso, a forma como a sociedade identifica e denomina os meninos de rua para, assim, justificar sua exclusão. Esse processo se caracteriza pelo teor punitivo e se cerca de tal violência ao outro que, muitas vezes, o sujeito penitenciado não percebe essa ordem excludente e preconceituosa à qual é submetido. Isso perpassa os campos, a saber: da separação – haja vista que esse mesmo grupo o deixa à margem; e o da rejeição, pois ela não o admite e nem o acolhe nos espaços comuns a todos, o da coletividade, ou seja, retira-o do convívio com os demais.

A partir dessa discussão compreende-se que “[...] a exclusão seria o efeito representativo geral de várias estratégias e táticas do poder que a própria noção de exclusão não pode atingir por si só. Além disso, essa noção possibilita responsabilizar a sociedade em geral pelo mecanismo por meio do qual o excluído acaba excluído” (FOUCAULT, 2015b, p. 25).

Tamanha perversão permite afirmar que a exclusão se torna um instrumento, bem como testemunha a demência delatora da sociedade. Como subterfúgio, resta a destreza, agilidade, coragem e habilidade desse garoto que *zanza* parte da cidade – *a Carioca, a Frei Caneca, a Tijuca, o Borel, o Recreio* – em reação e resistência, embora inconscientemente, ao que a ele é posto, sem mesmo ter o direito de escolha, nem saída, apesar das diversas escapatórias feitas por ele nos espaços da cidade conduzindo-o às atividades transgressoras. Essa fuga, que pode ser vista como falta de opção e escolha negada por quem deveria apoiá-lo, também é representada pelo vício e pelas práticas ilícitas por ele exercidas: *meio se maloca agita numa boca descola uma mutuca e um papel [...] sonha aquela mina, prancha, parafina, dorme gente fina, acorda pinel [...] arromba uma porta, faz ligação direta, engata uma primeira e até*.

Nesse sentido, a canção vai descrevendo o trabalho desse garoto - limpar os para-brisas dos carros nos sinaleiros e vender balas - como atividades que não são socialmente reconhecidas, por isso sendo visto como um marginal, isto é, um *fora* da lei – na rua – e dos padrões ditados pelos seus opressores, a sociedade e o Estado. Estes se apoderam dos preconceitos criados e atribuídos ao pivete para, assim, conduzi-lo ao

[...] adestramento do corpo, o aprendizado do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada – o homem – como produção do poder. Mas também, e ao mesmo tempo, como objeto de saber (MACHADO, 2014, p. 26).

Essa forma de controle se fortalece como estratégia por parte do poder vigente para justificar a necessidade de ação para castigá-lo, atitude creditada também pela esfera social, uma vez que a identidade de “infrator” lhe fora atribuída e se tornou incontestável. Em especial na década de 1970, tornou-se comum jovens limparem os para-brisas dos carros nas grandes metrópoles para ajudar no sustento da família, visto que o país passava por grave crise sociopolítica e econômica. Consequentemente, o índice de analfabetismo entre jovens tornou-se alarmante (REIS, 2014a), já que eles abandonavam a escola, o que ainda acarretou o aumento na tabela da marginalidade. Assim, o que inicialmente era visto como “ajuda financeira” à família, passou a ser rotulado como infração, contravenção e crime.

Desse modo, os *flanelinhas* se moveram do lugar de subemprego para o de marginal, viciado, ladrão/assaltante etc., conforme visão social e governamental, a fim de cultivar e reiterar uma (falsa) higienização da sociedade, sustentada por um discurso moralista, excludente e preconceituoso. Avalia-se que “[...] exilar, expulsar, pôr para fora [...] de proibir a presença de um indivíduo nos lugares comunitários ou sagrados, de abolir ou proibir em relação a ele todas as regras de hospitalidade” (FOUCAULT, 2015b, p. 7). Trata-se, portanto, de privá-los de sua casa/lar, suprimi-los em seus direitos.

Compreende-se que os termos *excluir* e *expulsar* reverberam enunciados moventes que apontam para a contradição, visto que, ao mesmo tempo em que se *expulsa* ou *exclui* alguém de um lugar, inclui-o e o aloja em outro, o lado de fora. No caso em análise, o lugar no qual se propõe esse suposto “abrigo”, geralmente, tange-o à margem daquilo que vigora no desejo da burguesia. Sendo assim, pivete é expurgado da coletividade para morar na rua, espaço no qual se encontra uma formação discursiva diferente da sua e de sujeitos que consideram o meio onde ele se identifica, pois lhe é familiar, posto que a rua é a própria extensão de sua ideologia e de seu corpo.

Sob a ótica do poder que o suprime, entende-se que “[...] o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos” (MACHADO, 2014, p. 25). Nesse sentido, pode-se afirmar que o sujeito está intrinsecamente ligado às relações de poder, pois a ele se vinculam as relações de produção e de significação, as quais o prendem.

Para entrar na ordem do discurso que o autoriza ao enfrentamento com seu opositor, Pivete *capricha na flanela* mostrando suas habilidades com o intuito de ser valorizado e reconhecido a partir de seu esforço por aqueles que têm os seus serviços. Diante disso, ele passa a ser nomeado de *Pelé, Mané e Emersão* – alusão às figuras emblemáticas do esporte nacional e internacional. No entanto, o que mais é visto, reconhecido e destacado pelo corpo social é a sua destreza no mundo do crime em atividades ilícitas, usando suas habilidades, assim como um piloto de Fórmula 1, para arrombar carros e não para dirigir; e pernas ágeis, como *Mané* (referência a Mané Garricha) e *Pelé* para fugir da polícia e não para jogar futebol. Entretanto, o mundo real só lhe deu uma opção, – transa chiclete, descola uma bereta, e tem as pernas tortas – porque, na verdade, ele se chama Pivete e zanza na sarjeta, aspectos constitutivos dele e da rua.

Considerações Finais

Como se pôde perceber, na canção há um ponto de uma mesma questão, a exclusão social, o lado de fora e cruel de um mundo que deveria ser justo para todos se os direitos fossem respeitados. E nesse campo de batalha da constituição do sujeito Pivete, transvestido de outros sujeitos, integra-se à luta e resistência ao poder que o oprime e o anula, para, assim, resistir e demandar sua reação e oposição a esse sistema.

Uma forma de “pintar o sete”, mesmo quando *pinta na janela e até* – Pivete depara-se com o sinal fechado para a vida e o futuro, posto que o espaço onde vive e pelo qual “[...] somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que corrói e nos sulca é também em si mesmo um espaço heterogêneo” (FOUCAULT, 2015b, p. 431).

Sendo assim, pondera-se que a exclusão social também é uma forma de punição de cunho político e ideológico, e que repercute no corpo – seja pela fome, pelo vício etc. – a dignidade, os projetos de vida, as condições de produção desse sujeito penalizado, tendo em vista que todos esses elementos são, em conjunto, o que conduzem ao abandono e ao suplício da pena aplicada por quem detém tal força e poder.

Referências

- BORBA, F. (Org.). **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, 2005.
- FERNANDES, C. A.. Heterotopia e subjetividade nos ‘becos de Goiás’. In: NAVARRO, P. B. (Org.) **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 279-284.
- FONSECA, M. A. da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2011.
- FOUCAULT, M. Sobre as maneiras de escrever a História. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 62-81. (Ditos & Escritos II)
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- FOUCAULT, M. Outros espaços. In: FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. (Org.). MOTTA, Manuel Barros da. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a, p. 428-438. (Ditos & Escritos III)
- FOUCAULT, M. **A sociedade punitiva**: curse no Collège de France (1972-1973). Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015b.

MACHADO, R. (Org.). Introdução: por uma genealogia do poder. In: M. Foucault. Microfísica do poder. (p. 7-34). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

REIS, D. A. (Coord.). **Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014a. v. 5.

ANEXO

Pivete (1978) – Chico Buarque e Francis Hime

*No sinal fechado ele vende chiclete
Capricha na flanela e se chama Pelé
Pinta na janela, batalha algum trocado
Aponta um canivete e até
Dobra a carioca olerê, desce a Frei Caneca olará
Se manda prá Tijuca, sobe o Borel
Meio se maloca, agita numa boca
Descola uma mutuca e um papel
Sonha aquela mina olerê, prancha, parafina, olará
Dorme gente fina, acorda pinel
Zanza na sarjeta, fatura uma besteira
E tem as pernas tortas e se chama Mané
Arromba uma porta, faz ligação direta

Engata uma primeira e até
Dobra a Carioca, olerê, desce a Frei Caneca, olará
Se manda prá Tijuca na contramão
Dança pára-lama, já era pára-choque
Agora ele se chama Emersão
Sobe no Passeio, olerê, Pega no Recreio, olará
Não se liga em freio nem direção
No sinal fechado ele transa chiclete
E se chama pivete e pinta na janela
Capricha na flanela, descola uma bereta
Batalha na sarjeta
E tem as pernas tortas.*

Olhando a exclusão e a pobreza na infância a partir do filme *As Crianças Invisíveis*

Francisca Rodrigues Lopes⁶⁴

Olhar os aspectos da pobreza, da desigualdade e da exclusão de crianças a partir de um filme não é tarefa difícil devido à abundância de filmes que tratam dessas questões. Porém o filme ***Crianças Invisíveis*** tem um diferencial. Primeiro, por se tratar de um documentário encomendado pela United Nations Children's Fund - Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para tornar mais ilustrativa a situação de vulnerabilidade de crianças pelo mundo; segundo, por ser um filme não comercial. Vale destacar que todos os diretores não cobraram por seus trabalhos no filme, e parte da renda foi destinada à Unicef e ao World Food Programme - Programa Mundial contra a Fome (WPF).

Em 2000 o Relatório da Unicef alertou que havia em todo o mundo mais de 10 milhões de crianças órfãs da AIDS; 11 milhões morrem por ano de doenças já controladas; 170 milhões são prejudicadas por causa da desnutrição de suas mães. Além disso, mais de 100 milhões jamais chegarão à escola, e uma em cada dez sofre de alguma deficiência. A Unicef ressaltou também os três principais desafios que ameaçam as crianças em várias regiões do mundo: a pobreza, os conflitos e a Aids. No mundo inteiro, 20 milhões de crianças tiveram que deixar suas casas por causa de conflitos armados (UNICEF, 2000).

Diante desse cenário, reunidos na sede da United Nations Organization - Organização das Nações Unidas (ONU) em Nova York, líderes mundiais estabeleceram oito objeti-

⁶⁴ Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP); professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Tocantinópolis. E-mail: france@uft.edu.br

vos⁶⁵ para o desenvolvimento do milênio e fizeram constar na Declaração das Nações Unidas. Esses objetivos foram assinados por representantes de 191 países, inclusive o Brasil, e previam que até 2015, 300 milhões de crianças teriam acesso à água limpa e 115 milhões de crianças em todo o mundo, teriam direito à educação (UNICEF, 2006a). No final desse prazo, esses objetivos foram revistos e ampliados chegando a 17 objetivos e foram assinados por 193 países.

Em 2005 o filme *Crianças Invisíveis* (*All the Invisible Children*, Itália, 2005) foi patrocinado pelo governo italiano e, como já mencionado, tinha o objetivo de dar visibilidade aos dados apresentados constantemente nos relatórios da Unicef sobre as diferentes situações de desamparo e vulnerabilidade de crianças em todas as partes do mundo. São crianças afetadas pelo HIV, crianças em zonas de guerra e envolvidas em conflitos armados, exploradas pelo trabalho, sem estrutura familiar adequada, envolvidas com delinquência, dentre outras situações.

No Brasil, o relatório da Unicef de 2006, intitulado *Excluídos e Invisíveis*, demonstrou que 500 mil crianças nascem todos os anos sem acesso ao registro civil; aproximadamente 10 milhões de crianças e adolescentes vivem no semiárido em situação de extrema pobreza; e quase três milhões de crianças convivem com situação de exploração no trabalho tanto na zona urbana quanto na zona rural. Registra também que essas crianças, além da pobreza e da vulnerabilidade, convivem com preconceito e isolamento (UNICEF, 2006b).

O Relatório da Unicef de 2015⁶⁶, intitulado *Re-imaginar o futuro: Inovação para todas as crianças*, faz um apelo aos governos, aos profissionais da área do desenvolvimento, às empresas, a ativistas e comunidades para que trabalhem em conjunto no sentido de fazer emergir novas ideias para ultrapassar alguns dos problemas mais prementes que as crianças enfrentam – e encontrem novas formas de transpor para uma escala mais ampla as iniciativas locais inovadoras e mais promissoras.

Crianças que pertencem à parcela dos 20% mais pobres da população mundial têm probabilidade duas vezes maior de apresentar retardo de crescimento devido à nutrição deficiente e de morrer antes de completar 5 anos de idade do que crianças que fazem parte dos 20% mais ricos. Crianças que vivem em áreas rurais encontram-se em desvantagem semelhante quando comparadas àquelas que vivem em áreas urbanas (UNICEF, 2015, p. 4).

A desigualdade de oportunidade entre crianças é fator determinante que as diferencia e coloca de um lado as que têm acesso aos bens culturais e do outro as que estão excluídas e desprovidas. E tem-se observado que crianças que convivem com a falta dos bens fundamentais ao seu desenvolvimento terão menos chances frente aos desafios da vida. A falta de nutrientes, falta de atenção, de educação, de estrutura familiar, falta de recursos financeiros são fatores que influenciam na qualidade de vida, na formação da estrutura

65 1) Erradicar a pobreza extrema e a fome; 2) Atingir o ensino básico universal; 3) Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) Reduzir a mortalidade infantil; 5) Melhorar a saúde materna; 6) Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7) Garantir a sustentabilidade ambiental; 8) Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

66 Disponível em: <https://www.unicef.pt/situacao-mundial-infancia-2015>. Acessado em 02 de junho de 2018.

física, da personalidade e na sua percepção de mundo, como exemplificado no filme que vamos analisar a seguir.

Crianças Invisíveis, o filme

O filme *Crianças Invisíveis* (*All the Invisible Children*, Itália, 2005) tem duração de aproximadamente 124 minutos distribuídos em sete curtas-metragens que contam histórias de crianças vítimas do abandono e do preconceito; passam fome, medo e frio; praticam delinquências e convivem com outras situações desastrosas em vários lugares de todos os continentes. Alguns dramas do filme retratam temas corriqueiros que podem passar despercebidos ao simples olhar, porém a capacidade diegética do cinema faz com que tudo fique ampliado e espetaculoso, ainda mais quando se trata de crianças. Como diz Truffaut (2005, p. 36) “Um sorriso de criança na tela e o jogo está ganho... Um filme de crianças pode ser elaborado em cima de pequenos fatos, pois, na verdade, nada é pequeno no que se refere à infância”.

No caso desse filme, o que vemos na tela grande não são sorrisos de crianças, mas rostinhos medrosos e assustados, indecisos entre a inocência e a rudeza da vida. O Relatório da Unicef de 2005 – ano do filme – sobre a situação mundial da infância, intitulado *A Infância Ameaçada*, mostrou que milhões de crianças vivem em zonas de conflitos armados, a grande maioria em países africanos e no Oriente Médio. Muitas atuam como guerrilheiras, homens e mulheres-bombas, escravas e escravos sexuais, escudos-humanos etc. e assim vão perdendo a infância e a inocência e aprendendo a sobreviver (e desaparecer) em meio aos conflitos, vulneráveis e invisíveis.

O primeiro drama do filme *Crianças Invisíveis* vem do continente africano, é o curta *Tanza* do diretor Mehdi Charef. *Tanza* é um garoto de 13 ou 14 anos que participa há um ano e meio de um bando de guerrilheiros juvenis que fazem resistência a outros guerrilheiros na guerra civil que se espalhou por várias regiões da África no final do século XX. Tribo contra tribo, gente da mesma raça brigando, matando e morrendo por algum pedaço de terra ou pelo domínio de determinado território.

Apesar do triste enredo, a figuratividade desse curta, de mais ou menos 17 minutos, é belíssima em todas suas dimensões. As montanhas de *Burkina Faso*⁶⁷ – cenário das filmagens – ajudam a compor a plasticidade juntamente com o fundo musical e outros arranjos sonoros que se combinam com os passos dos garotos correndo pela estrada empoeirada, com o barulho da água escorrendo na cachoeira e com o canto dos pássaros, o que, a princípio, deveria contrastar com a guerra. É nesse cenário que encontramos *Tanza* sentado nas águas límpidas de um riacho, enchendo uma garrafa de água e despejando-a na cabeça, roupas e sapatos aos farrapos.

O que mais marca o grupo de meninos é a tristeza, o abandono, a pobreza e a fome. Cinco garotos jogados à própria sorte, solitários, famintos e maltrapilhos. A cena seguinte

67 Antiga Alta Volta, Burkina Faso é um dos países mais pobres do mundo. Localizado no norte da África entre Mali, Níger, Benin, Togo e a Costa do Marfim. Conferir em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Burkina_Faso.

é o grupo caminhando por dentro de um capinzal verde quando são avistados por dois homens que descem de uma camioneta e começam o confronto entre eles com muitos tiros de ambos os lados. O menino Tanza, cheio de revolta, atira sem parar, mesmo depois de acertar em um dos homens e o outro sair correndo. Um dos garotos, o mais pequenino, de nove ou dez anos, é atingido e agonizando diz: "Hoje, eu senti medo" e morre. Os garotos ficam alguns minutos olhando para ele em silêncio, sem chorar. Depois abandonam o corpo e saem. Agora são apenas quatro.

Ao se aproximarem do vilarejo chegam na zona da cidade onde moravam suas famílias, e que está completamente destruída. Tanza entra em sua casa destruída e a explora com o olhar. É uma cena solitária e profunda. Vai até uma parede onde retira um tijolo falso, lá de dentro retira um estilingue, olha-o e volta a guardá-lo no mesmo lugar. Retira outro falso tijolo e olha, lá dentro tem lápis de cor, moedas e contas de um colar – talvez de uma irmã sua. Mas é surpreendido pelo chamamento do chefe do bando.

Escondidos no alto de um morro os quatro olham a vila em que moravam e que agora é habitada por outra tribo. Conversam sobre a revolta que sentem por terem sido expulsos de suas casas, por terem perdido suas famílias e se tornado dissidentes de uma guerra sem sentido. Olham as pessoas na vila que era deles, crianças brincam na rua que era deles. Tanza demora-se contemplando um grupo de meninas brincando. Depois os garotos traçam o plano para destruir o vilarejo e Tanza fica com a tarefa de colocar uma bomba "no prédio amarelo".

Quando todos dormem Tanza entra no prédio e percebe que é uma escola. Olha em volta e faz um gesto de explosão: "Bum". Olha os desenhos nas paredes, uma boneca em um canto e novamente: "Bum" e vai repetindo a ameaça, cada vez com maior ímpeto: "Bum! Bum! Bum! Bum!...". Ao ver uma tarefa escolar escrita no quadro-negro, coloca cuidadosamente a bomba em uma carteira e responde a atividade. São questões de conhecimento geral, como: "Quanto habitantes possui a África do Sul?", "Qual a capital da França?". Senta-se na carteira junto à bomba e contempla as respostas dadas (todas corretas).

Tanza, sentado na cadeira escolar com o corpo amolecido, retira os sapatos sujos e rasgados e, nesse momento, podemos ver seus pés com os dedos feridos. Depois, com o rosto tomado de tristeza e cansaço e, também, molhado de suor e lágrimas, vai declinando devagarinho a cabeça na carteira, na verdade em cima da bomba e adormece. Sorri levemente, como se sonhasse, e... (Fim).

As crianças da América foram representadas por Spike Lee no curta *Jesus Salve as crianças (Jesus Children of América)* que mostra a realidade de uma pré-adolescente dos Estados Unidos portadora de HIV (*Human Immunodeficiency virus*), e por Kátia Lund que, através de *Bilu* e João, apresenta a situação de exploração do trabalho de crianças catadoras de latinhas e papéis na grande metrópole, São Paulo, no Brasil.

A realidade das crianças portadoras do vírus HIV tem sido denunciada pela Unicef. O Relatório de 2004 informa que mais de dois milhões de crianças são portadoras do vírus HIV em todo o mundo. Só no Brasil, entre 1980 e 2004, foram registrados 21 mil casos de Aids na população infantil (UNICEF, 2004). Além das milhares de crianças infectadas, há

aquelas que são órfãs da Aids⁶⁸, ou seja, que ficaram sem a mãe, o pai ou os dois morreram em consequência da Aids.

O segundo drama é a história de *Blanca*, uma garota americana de aproximadamente 13 anos que vive com seus pais pobres, drogados e aidéticos, mas não sabe nada sobre isso, nem que também é soropositiva. A cena na qual a menina fica sabendo é bem típica de estudantes nessa faixa etária em quase todos os lugares. Quando outra colega derruba seu lanche, as demais gritam e incentivam: "Você vai deixar ela fazer isso? Briga, é briga, briga!". Todos os alunos correm ao pátio para ver e incentivam a briga, fotografam e filmam com seus celulares.

Na briga, Blanca sofre um arranhão que sangra e daí as outras meninas gritam em coro: "Blanca tem AIDS! Blanca é uma aidética! E agora quem vai querer namorar com ela?". Além desse constrangimento, alguns pais também fazem grande alvoroço e a menina se vê diante da verdade e do preconceito de todos os colegas. Depois do caos em que se transformou sua vida após essa descoberta, pai, mãe e filha estabelecem uma espécie de "contrato de união" e juntos vão lutar para vencer primeiro o preconceito procurando ajuda em grupos de apoio. A história de Blanca representa a realidade de muitas crianças em várias partes do mundo; vítimas da negligência dos pais têm de pagar uma conta que não fizeram.

O terceiro curta é brasileiro. É a história de Bilu e João, duas crianças de 11 e 12 anos que vivem em uma favela de São Paulo. Como crianças de todos os lugares brincam de coisas simples, andam de bicicleta e skate no meio da rua, descendo vielas como se fosse uma corrida de carros, mesmo quando têm de trabalhar para ajudar a família. João e Bilu são retratos de milhares de crianças trabalhadoras nas zonas urbanas de grandes cidades pelo mundo.

João e Bilu conseguem uma carroça alugada para coletar latinhas e papelão pela cidade e passam por muitos contratemplos que poderiam tirar-lhes o ânimo, mas nada impede que encontrem formas de brincar enquanto trabalham. Enfrentam uma série de dificuldades, são agredidas por crianças maiores que disputam espaços de trabalho numa feira, pegam chuva, passam fome, o pneu da carroça fura, mas continuam com toda a animação que só as crianças têm.

Depois de um dia de trabalho voltam para devolver a carroça ao dono do depósito que é também o comprador dos materiais recicláveis. A exploração começa com o desconto de uma porcentagem pelo uso da carroça, outra pelo pneu ter sido furado e remendado (eles já haviam gastado dinheiro na borracharia para remendar o pneu), outro desconto porque o papel estava molhado, outro porque o dólar caiu de preço etc. No final, os trocados que receberam só deram para comprar alguns tijolos para a construção da casa que seus pais estavam fazendo.

As crianças cansadas dormem no metrô de volta para casa. Ao descerem no ponto, saem caminhando arrastando o carrinho com os tijolos que compraram e lamentando por não ter conseguido comprar a batata frita de que falaram o dia todo, mas fazendo promessa

de voltar no outro dia mais cedo para trabalhar mais e conseguir mais dinheiro. O interessante dessa cena final é que enquanto as crianças caminham vê-se o cenário de contraste geralmente encontrado em grandes cidades como São Paulo: a imponência dos prédios sufocando os barracos das favelas.

O Relatório da Unicef de 2015 aponta, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), que seis em cada dez crianças no Brasil vivem na pobreza, ou seja, 61% das crianças e dos adolescentes brasileiros são afetados pela pobreza em suas múltiplas dimensões (UNICEF, 2015), sendo a pobreza monetária e a privação de direitos as piores formas de exclusão.

As crianças da Ásia são representadas no filme pelo curta *Song Song e a pequena Gatinha* (*Song Song and Little Cat*, China), do diretor John Woo, que traz a história de duas meninas de aproximadamente oito anos que vivem em mundos diferentes: Gatinha, encontrada em um cesto de lixo quando ainda era bebê por um velho catador de materiais recicláveis vive na extrema pobreza; e Song Song, uma menina solitária e infeliz que vive na riqueza e no conforto. O abandono e a solidão são os traços que assemelham as vidas dessas duas meninas.

Logo no início os dois cenários são mostrados ao som do piano que Song Song toca ao lado de suas muitas e lindas bonecas, enquanto seus pais brigam por causa de um filho que seu pai teve de uma relação extraconjugal. Para interromper a briga, a menina toca forte as teclas desordenadamente até que eles a observam. O pai vai embora e deixa a menina chorando em silêncio. Quando sai de carro com a mãe, quer dar a entender que não se importa em dividir suas coisas com um irmãozinho, mas sua mãe a proíbe de falar sobre o assunto. Revoltada, a menina joga sua boneca de porcelana pela janela do carro.

Ao passar por ali, um velho catador encontra a boneca e, enquanto a recolhe, lembra que fora naquele mesmo lugar que encontrou a criança abandonada que agora é sua netinha apelidada de Gatinha. A menina ficou muito feliz ao ganhar a boneca, mesmo com um braço quebrado e remendado pelo avô. O velho conta o dinheiro que tem guardado e diz à menina que falta pouco para conseguir matriculá-la em uma escola, e que ela terá: “uniforme, livros, lápis coloridos, borracha e uma linda mochila. Tudo novo”.

Um dia a menina e o avô vão a uma feira e enquanto ela recolhe alimentos rejeitados pelos compradores, ele cata outros produtos recicláveis do lado de fora. Ao ver um lápis, sorri, mas ao pegá-lo é atropelado por um caminhão e morre. A menina não viu o atropelamento de seu avô e fica esperando por ele. Chega à noite e todos vão embora, ela fica sozinha chamando: “Vovô, vovô!”. Desiludida vai embora e em casa continua esperando com a carinha suja e chorosa até ser vencida pelo cansaço e adormecer. Seu avô não voltou mais e ela foi levada para um orfanato, onde encontrou muitas outras crianças abandonadas e tristes.

Do outro lado está Song Song, também só, em sua imensa casa cheia de móveis luxuosos. Espera seu pai, mas ele não vem, tenta falar com a mãe, mas ela não a escuta. A pobre menina rica, bem vestida, limpa e asseada não quer mais brincar com suas muitas bonecas caras, lindas, amontoadas em um canto do quarto, também não quer mais tocar o piano, está só e infeliz.

Em poucos minutos somos levados a olhar os dois cenários: no orfanato todas as crianças têm que trabalhar, à noite fazendo flores e durante o dia saem para vendê-las nas ruas, o dinheiro arrecadado é entregue ao “chefe”. Quando acontece de uma criança não conseguir vender ou extraviar as flores, é espancada e fica sem comer. Apesar disso, as meninas com suas carinhas tristes ficam encantadas com a boneca de Gatinha. É a única boneca que têm. As meninas brincam e cuidam dela, passando-a de mão em mão, beijam-na e embalam-na com o maior cuidado, todas sorriem felizes por aquele instante.

Em seu lindo lar *Song Song* está triste e sem vontade de brincar. Olha as suas bonecas uma a uma, muitas e variadas, também com suas carinhas brancas e tristes como a da menina rica. Em um ímpeto de revolta *Song Song* joga todas as suas bonecas no chão, bate nelas, pisoteia-as, estraga seus vestidos e cabelos e depois se deita e rola pelo chão olhando o luxuoso lustre pendente no teto.

O encontro dessas duas meninas marca decisivamente a vida de ambas. Gatinha sai para vender flores nas ruas e Song Song sai de carro com sua mãe. As duas meninas se encontram no sinal de trânsito e acontece um efeito de junção quando a menina pobre tenta vender uma flor e a mãe da menina rica fecha o vidro do carro. Mas Song Song abaixa o vidro e elogia a boneca (que era sua) que a pobre menina leva nos braços. Gatinha sorri, beija a boneca e dá uma flor à menina rica que também sorri.

Saindo dali a mãe de Song Song fecha os olhos e acelera o carro para fazê-lo cair no rio, mas escuta a menina cantarolar no banco de trás e freia bruscamente. Olha e a vê brincando com a flor, cantando e com uma carinha feliz que há muito tempo já não tinha. Ao voltarem para casa, mãe e filha encontram a harmonia, tocam piano juntas, cantam e sorriem – em cima do piano repousa a flor malfeita da menina pobre.

Já a menina órfã foi expulsa do abrigo por não ter conseguindo prestar contas do dinheiro da flor que doara e sai vagando pela rua com sua inseparável boneca. Ao chegar em frente a uma escola, para no portão e se imagina lá dentro com aquele uniforme lindo, se vê em uma sala de aula com todas as amiguinhas do orfanato... Porém, na realidade, qual será o destino da pequena menina órfã? Talvez o mesmo de muitas meninas que cresceram sozinhas nas ruas, sem estudo, sem amparo, expostas à fome e à exploração. Fatores que levam milhares de crianças à marginalidade ou a enveredarem pelo caminho da prostituição precoce.

A quinta história nos leva à Europa meridional, precisamente para Sérvia-Montenegro, para acompanhar a trajetória de Hurus Petrovick, um garoto adolescente cigano de aproximadamente 14 anos que está prestes a sair de um reformatório para crianças e jovens delinquentes. O olhar sobre essa realidade foi trazido pelo diretor da Sérvia Emir Kusturica através do curta *Ciganos* (*Blue Gipsy*). Hurus, juntamente com outros detentos, se prepara para sair e a ocasião pede uma grande festa com a presença dos pais e de autoridades do poder judiciário, mas o menino não está feliz, pois lembra bem da vida que levava ao lado do pai beberrão que batia e obrigava ele e seus irmãos a roubarem. Apesar disso, o garoto tinha a esperança de levar uma vida diferente, pois no reformatório aprendeu a profissão de barbeiro e cabeleireiro.

Hurus chegou ao reformatório com 550 acusações por atos delinquentes. Uma cena que chama a atenção é aquela que mostra quando o garoto, que era o menor entre os detentos, está sendo perseguido pelos maiores porque enquanto jogavam – ele atuava como goleiro –, se distraiu e deixou a bola entrar e só não apanhou muito porque o técnico interveio. Então ele reflete com o colega sobre a dura realidade do mundo infanto-juvenil que os espera lá fora: “aqui pelo menos tem guardas e lá fora não tem ninguém para protegê-lo de certos caras”.

Enquanto isso, vimos os irmãos de Hurus sendo induzidos pelos pais a praticarem furtos, são crianças na faixa de sete a 12 anos roubando dinheiro para seus pais. Talvez seja uma tradição cigana, mas não deixa de ser incompreensível e inaceitável. O pai de Hurus é um explorador que usa o talento musical que as crianças têm para entrar nos lugares tocando e dançando a fim de distrair as pessoas e enquanto isso vão tirando a carteira de um e de outro, abrindo gavetas e pegando dinheiro nos caixas das vendas sem serem notadas.

Logo que o garoto é entregue a seus pais, explica-lhes que aprendeu a cortar cabelo e quer trabalhar na barbearia de um tio, mas o pai o obriga a arrombar um carro para pegar a carteira do proprietário. Como o menino não concorda com a ideia, o pai quebra-lhe uma garrafa na cabeça – como de costume – e o obriga a praticar o roubo. Ao ser perseguido pelo dono do carro e pela polícia, joga a carteira fora e corre em direção ao reformatório, faz um gesto pornográfico para os homens que o perseguem e salta o muro para dentro do reformatório. A cena final é Hurus raspando a própria cabeça com um sorriso que mistura ironia, malícia, tristeza e alívio.

O curta *Jonathan* (*Jonathan*, Inglaterra), dirigido por Ridley Scott e Jordan Scott conta a história de um fotógrafo de guerra atormentado por suas lembranças de criança vivendo em zona de conflito armado. O filme inicia com Jonathan adulto, sentado em meio a um amontoado de fotografias, selecionando-as para participar de uma exposição na África Ocidental, mas ao olhar as fotos, treme, lembrando o momento em que tirou cada uma delas. As lembranças são flashes de imagens acompanhados de sons de tiros, gritos e outros barulhos característicos de guerra.

Jonathan está muito abalado, sabe que suas fotografias revelam uma realidade que muitos preferem esconder, mas se sente como se não tivesse feito nada para salvar as pessoas das atrocidades das guerras. Nesse estado de pânico, sai para fora de casa como a desculpa de tomar ar fresco e fumar. Vai andando pelo pátio e entra em um bosque e, de repente, começa a viver uma experiência extraordinária, vê duas crianças que o chamam brincando em um barco, são seus amigos de infância. Jonathan mergulha no rio ao encontro dos amigos e encontra-se consigo mesmo ainda criança como eles. Brincam, correm e Jonathan fotografa coisas incríveis.

Os meninos resolvem entrar na zona de guerra para Jonathan fotografar. Ali há bombas caindo e muitas crianças correndo à procura de proteção, e depois que cessam os tiros e as bombas encontra muitas crianças sobreviventes andando sem rumo. Ele vê crianças desiludidas e machucadas cuidando de outras, sem pais e sem ninguém. Mas vê que,

além da dor e da solidão, as crianças brincam com o que têm nas mãos: cápsulas de balas, armas abandonadas e roupas de soldados mortos.

Ele fotografa tudo, depois volta ao bosque e na medida em que o atravessa vai novamente se transformando em adulto, em um homem maduro, marcado pelo tempo e pelas lembranças. Agora renovado e cheio de expectativas de que o mundo precisa conhecer suas fotografias. Esse passeio por sua infância e lembranças o fez perceber que “Algumas crianças nunca conheceram a paz. Elas têm uma capacidade enorme de sobrevivência e um instinto de cuidarem umas das outras”. E conclui lembrando que já havia lido a seguinte frase: “A amizade multiplica as coisas boas da vida e divide o mal”.

O último episódio é o curta *Ciro* (*Ciro*, Itália), mais um representante da Europa. *Ciro* é um garoto de aproximadamente 13 anos, de Nápoles, uma das maiores cidades da Itália, apresentado pelo diretor Stefano Veneruso. *Ciro* aparece brincando com sombras feitas com suas mãos. Ele faz sombras de pássaros, animais, armas, gestos de artes marciais e danças, tudo embalado por um fundo musical que mistura os sons de um grupo folclórico que toca numa praça bem próxima. Porém a brincadeira é interrompida por uma discussão entre sua mãe e seu padrasto referindo-se a ele e a sua condição de adolescente sem trabalho.

Para não enfrentar a discussão, o menino vai para a rua e, juntamente com um colega, furta o relógio de um senhor que estava parado no trânsito. *Ciro* é perseguido por pessoas e por um cachorro por diversas ruas. Quando consegue livrar-se do cão, compra um algodão doce. *Ciro* tenta voltar para casa, mas lembra as palavras de sua mãe: “Eu não estou nem aí para o que ele faz. Ele pode ser preso, levar um tiro, se ele quiser continuar morando aqui, vai ter que colocar dinheiro na mesa também...”. Daí volta a brincar com suas sombras e faz com as mãos a imagem de uma arma, leva-a à boca, faz como se fosse um disparo e cai no chão.

Depois da encenação vai com um colega vender o relógio roubado a um pedófilo que, além do dinheiro do relógio, lhes dá algumas fichas para que brinquem em um parque de diversão. No parque *Ciro* escolhe os carrinhos, aqueles caricaturados de patos, cavalinhos, jabuti, elefante, joaninha etc. Ele não entra nos carrinhos, pois já está crescendo, mas coloca as fichas e fica ali, observando os carrinhos rodando, até ser surpreendido pela voz do amigo que o chama lá do carrossel.

- *Ciro*, vem aqui! *Ciro*, para de ser criança!

Ao ouvir a palavra “criança”, surpreende-se, mas continua ali, absorto em seus pensamentos a olhar os carrinhos passando um após o outro... *Ciro* ainda é uma criança, uma criança dividida entre a infância e a maturidade nas ruas, entre a inocência e a sexualidade, uma criança que tem medo de cachorro a ponto de fazer xixi nas calças, que se alegra ao comprar um algodão doce. Mas também é um delinquente, moleque de rua, explorado por outros maiores e por pedófilos, como tantos em várias cidades e países a fora a fora.

O filme finaliza com a seguinte frase: “Todos nós já fomos crianças, mas apenas nos esquecemos disso!”.

Olhando a infância além da pobreza e da exclusão das crianças invisíveis

Após esse panorama é importante dizer que o filme coloca em discussão várias questões sociais, algumas próprias dos grandes centros urbanos, como o que as autoridades podem fazer em relação aos delinquentes juvenis que vivem nas ruas praticando furtos e roubos. Mostra também como as pessoas se posicionam. Um a favor de leis que defendam a prisão de delinquentes ainda adolescentes; outros acham que na prisão eles se tornarão verdadeiros bandidos; outros atribuem à família a culpa pelo comportamento inadequado. E ao que parece esta é uma situação geral: famílias desestruturadas e crianças nas ruas. Para Frantin,

O filme busca dar visibilidade a diversas situações de vida de crianças em diferentes lugares. Cenários de dor, em que o sofrimento, a tristeza, e a falta de perspectivas das crianças – fruto de diversas formas de exploração e negligência dos adultos – se alternam com o sonho, com o desejo de outra vida, com a esperança, com a alegria da brincadeira e com a busca de momentos de felicidade (FANTIN, 2007, p. 2).

De fato, pois o que vimos em todos os curtas foi o *infans* sobressaindo, apesar dos problemas que as crianças ou adolescentes tinham que enfrentar. Havia em cada um e cada uma a necessidade de cuidado, de atenção, da presença e da autoridade do adulto. A brincadeira, que é o que mais caracteriza a infância, estava presente em todos eles, assim como o desejo de coisas que, se para um adulto pareciam simples, para uma criança importavam muito. E aquilo que não foi possível conseguir naquele momento vai virando um sonho adiado, e talvez sejam exatamente os sonhos adiados, os desejos inalcançados e as decepções recalçadas que vão adultizando a criança e fazendo com que aprenda a conviver com a “falta de”; a compreender as diferenças sociais que demarcam as diferenças entre umas e outras e a conformar-se com seu estado de excluída.

Em todos os filmes vimos isso acontecer. O infantil do menino Tanza se apresenta quando o vemos admirar seu estilingue guardado (para quando?); a observar as outras crianças brincando na rua. A brincadeira parecia tão distante de sua realidade, assim como a escola. Diante dessas coisas vimos um menino guerrilheiro transformando-se em criança e partilhando daquilo que seria normal a um menino de sua idade: a escola; também o vimos entregar-se ao gozo por ter completado a tarefa escolar, ao sonho e ao sono [eterno!].

Com as crianças brasileiras João e Bilu também vimos a brincadeira se sobressair todo o tempo, mesmo em momentos tensos e difíceis. Desde a saída para conseguir os tijolos até a volta para casa as duas crianças brincavam. Mas também estavam sujeitas à exploração e a maus-tratos ao buscarem conseguir dinheiro. O trabalho infantil desvalorizado, as dificuldades maiores que as oportunidades e a força de trabalho: fome, cansaço, sol e chuva e ainda assim as crianças sonhavam com comidas, com brinquedos e tinham ânimo.

A menina Blanca representa o problema de muitos imigrantes nos Estados Unidos. Além da pobreza, a desestruturação familiar, o preconceito e a exclusão, o problema com a Aids. E são as crianças que mais sofrem nesses casos. O que vimos foi uma menina que, já mocinha, precisava da segurança do lar, do aconchego da família e de se sentir um pouco

mais igual às outras. E vimos também uma família que, vítima da pobreza, da falta de emprego, da dependência química e da exclusão social, se desestrutura, mas que se une para ajudar a filha a superar o sofrimento do preconceito e da diferença.

O problema do desemprego e da desestruturação familiar também foi representado pelo garoto Ciro, como o retrato de muitas crianças que ficam entre a mãe e o padrasto ou o pai e a madrasta. A constituição de uma nova família para qualquer um dos pais nem sempre significa relação amigável ampliada. Muitas vezes o filho passa a ser um obstáculo que dificulta a vida de ambos os pais e seus novos pares. E a criança absorve os dilemas dessa realidade, os quais vão empurrá-la em busca de superar a sensação de inadequação, de exclusão e de estorvo; nessa situação, escolhe caminhos e formas de lutar que nem sempre são as melhores.

O que desencadeia o estado de vulnerabilidade na infância nem sempre é a pobreza, mas a solidão e o abandono, mesmo em companhia de alguém; a “falta de” mesmo quando tem tudo; a exploração, mesmo quando não explícita ou como forma de educar. Essas situações foram retratadas nas histórias de Hurus, Song Song e Gatinha. O menino cigano tinha pais e irmãos, no entanto foi levado a cometer delitos devido à própria estrutura familiar com suas formas de cuidar e educar. A menina Song Song também tinha uma família nuclear com situação financeira de alto padrão. Tinha brinquedos, escola, roupas, moradia, alimentação e muitas outras oportunidades para a sua educação e fortalecimento de sua personalidade, mas a vimos solitária e infeliz.

Isso significa que a vulnerabilidade é mais ampla e passa pelo sentimento. É verdade que uma criança só, solitária e explorada está vulnerável a muitas ofertas e ataques. A menina Gatinha, encontrada em uma lata de lixo e depois de novamente órfã ter sido colocada em um abrigo, teve de trabalhar desde cedo para garantir a própria existência e aprender a andar “na linha” e na dureza das regras. O problema é que muitas crianças são obrigadas a endurecer cedo demais e acabam por perder também a inocência e a ternura.

Para crianças em situação de vulnerabilidade e exploração, a rua é uma fuga, mas não o melhor lugar. Muitas vezes a rigidez e a miséria dos abrigos dirigidos por adultos, com tudo de ruim que possa existir: exploração sexual e do trabalho, ainda parece ser um lugar seguro, desde que se cumpram as regras, como aconteceu com o menino cigano que, ao se ver encurralado, de um lado pela exploração e maus tratos do próprio pai e do outro pelos efeitos de seus próprios atos delinquentes, buscou refúgio no mesmo abrigo de onde acabara de sair. Seguiu o conselho de um de seus colegas internos: “Se você se comporta bem aqui, pode conseguir o que quiser e parar na hora que quiser, mas lá fora tem que respeitar as regras deles e não pode parar na hora que quiser porque eles esperam que você se comporte”. É possível também aprender a partilhar e encontrar em outras crianças afeto e companheirismo, como vimos no caso dos meninos refugiados pela guerra no curta Jonathan e da menina Gatinha.

Concluindo, o filme *Crianças invisíveis* é uma obra que convida a “olhar” a infância e a adolescência espetacularizada na tela do cinema que satisfaz a fascinação escópica, isto é, a satisfação de olhar um espetáculo qualquer que seja. Toda a expressividade do filme passa

pelo regime do sensível e provoca efeitos que vão do espantoso ao enternecedor, do repugnante ao maravilhoso, do sorriso ao choro, ou simplesmente pela indiferença.

O filme não é um projeto desenvolvido pelos grandes estúdios hollywoodianos para fins comerciais, mas um trabalho de qualidade que põe em pauta uma linha temática de grande relevância e que busca despertar para a realidade da vida de muitas crianças em situação de abandono e negligência por parte não só das famílias, mas dos governos e da sociedade em geral. O filme inteiro é muito bem feito. Todos os curtas investiram na profundidade enunciativa e alcançaram o grande público, é um filme muito comentado e utilizado na academia em diversas áreas e alguns dos curtas foram distribuídos separadamente às escolas pelo Ministério da Educação.

Segundo Fantin, cada um dos diretores do filme trabalhou voluntariamente.

Cada um com seu estilo, eles nos contam diversas histórias de crianças que têm em comum a condição da vulnerabilidade, do esquecimento, da negligência e da exclusão. Mas embora as crianças estejam em foco e sejam as protagonistas, *Crianças Invisíveis* é também um filme sobre adultos e é isso que muitas vezes mais nos toca (FANTIN, 2007, p. 3).

São inúmeros os infortúnios apresentados no filme, além de outras mazelas que rodeiam a vida na infância: abandono, guerra, fome, incapacidade física e mental, doenças e exploração do trabalho, do sexo e da sexualidade, herdeiras do vírus HIV e portadoras de diversas síndromes que as tornam diferentes. Tudo isso denota que, se há uma crise no mundo, ela abate com mais força as crianças que, justamente por serem crianças, não deveriam pagar o ônus da desestruturação das famílias, dos governos, das políticas sociais e do meio ambiente. No entanto, sobre elas as consequências das ações dos adultos e, pior de tudo, em muitas sociedades da era moderna as crianças continuam passando despercebidas, isto é, são seres invisíveis.

A verdade é que há crianças que são o tempo todo exploradas e negligenciadas. Se por um lado, inseridas em um contexto de vulnerabilidade se tornam invisíveis frente aos modelos padronizados de infância feliz e saudável veiculados nas propagandas de consumo; por outro lado as crianças em situação de pobreza são alvos de políticas de investimentos que, no fundo, fazem fazer escoar recursos públicos e de entidades filantrópicas que muitas vezes nem chegam a seus reais destinos.

O último Relatório, intitulado *Pobreza na Infância e na Adolescência*, publicado em agosto de 2018, estabeleceu seis quesitos como fatores que envolvem a situação de pobreza monetária e privação múltipla em crianças e adolescentes até 17 anos de idade. São eles: educação, informação, água, moradia, trabalho infantil e saneamento básico. Esse relatório trabalha com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) a qual demonstrou que no Brasil "São 18 milhões de meninos e meninas (34,3%) afetados pela pobreza monetária – com menos de R\$ 346,00 per capita por mês na zona urbana e R\$ 269,00 na zona rural..." (UNICEF, 2018, p. 6).

Tudo isso igualiza a infância em todas as partes do mundo, o que diferencia uma criança de outra são as estruturas que as cercam. Estruturas de cuidado, afeto, educação e

nutrição são determinantes para que cresçam e se tornem sujeitos sadios física e psicologicamente. O filme *Crianças Invisíveis* evidencia o drama de crianças cujos comportamentos são marcados pela falta dessas estruturas básicas; e mesmo no caso de crianças com família nuclear completa no sentido tradicional, não significa que recebam afeto e construam os vínculos necessários à sua completude.

As histórias contadas no filme *Crianças Invisíveis* são uma pequena amostra do que ocorre com muitas crianças mundo a fora e, apesar de não serem os piores males sofridos por crianças, como se tem conhecimento através dos relatórios da Unicef e de outros meios de comunicação, as histórias nos impactam, nos inquietam e nos levam a pensar na quantidade de crianças que, talvez próximas de nós, sofram a falta de algo, mesmo que seja apenas a confiança em alguém.

O que torna mais impactantes os dramas existenciais apresentados pelo filme advém da capacidade que o cinema tem de recolher fragmentos da realidade e transformá-los em tramas que representam não só mais um fragmento, mas a própria realidade. Todavia as histórias reais ou ficcionais que o cinema representa estão sempre acontecendo em um tempo presente, provocando forte impressão de realidade e deixando transparecer as concepções acerca daquilo que transmitem numa linguagem que lhes é própria e que muitas vezes mistura verdades e mentiras para gerar uma nova realidade.

De fato, verdades e mentiras perfilam na tela do cinema conduzidas pela linguagem em seu sentido mais amplo; verdades e mentiras brincam no imaginário das crianças também conduzidas por uma linguagem que é própria da infância. E as representações serão sempre representações (su)postas no plano do verossímil, no qual tudo é possível, e, portanto, atravessadas pelas "mãos" de quem "fabrica" uma trama fílmica. Portanto, as histórias que vimos nos filmes são parte daquilo que o cineasta quer transmitir. Mas é disso que o cinema é feito. E nós ficamos *com a beleza da resposta da criança, é a vida e é bonita e é bonita!*

Referências

Crianças Invisíveis (*All the invisible children*) Mehdi Charef, Kátia Lund et al, Itália, 2005).

FANTIN, Mônica. **A visibilidade das crianças invisíveis**. Texto nos Anais do I Simpósio Internacional de Educação e IV Fórum Nacional de Educação – maio de 2007. Torres/RS-Brasil. ISSN 1980-4040.

<https://www.unicef.pt/situacao-mundial-infancia-2015/> acessado em maio de 2017.

TRUFFAUT, F. **Reflexões sobre as crianças e o cinema**. In: O prazer dos olhos. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

UNICEF (2000). **Situação Mundial da Infância 2000**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/sowc06.htm>. Acessado em 20 / 06 de 2018.

UNICEF (2004). **Situação Mundial da Infância 2004**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/sowc06.htm>. Acessado em 20 / 08 de 2018.

UNICEF (2005). **Situação Mundial da Infância 2005: A Infância ameaçada**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/sowc06.htm>. Acessado em 18 /09 de 2018.

UNICEF (2006a). **Situação Mundial da Infância 2006: Excluídas e Invisíveis**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/sowc06.htm>. Acessado em 09 / 09 de 2018.

UNICEF (2006b). **Situação da Infância Brasileira 2006**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/sib06h.htm>. Acessado em 14 de Abril de 2009.

UNICEF (2015). **Situação Mundial da Infância 2015: Reimagine o futuro**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/sowc06.htm>. Acessado em 10 / 07 de 2017.

UNICEF (2018). **Situação Mundial da Infância e Adolescência 2018: Pobreza na Infância e na Adolescência**. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_36953.html. Publicado em 13/08/2018. Acessado em 02 de Setembro de 2018.

A escola reproduz, o livro esconde e a lei assiste: aspectos didáticos, pedagógicos e jurídicos da pobreza e da desigualdade

Sharlene Alencar⁶⁹

Isau F. Queiroz Diniz⁷⁰

Helena Quirino Porto⁷¹

Eliseu Riscaroli⁷²

O esforço de escrever sobre pobreza e desigualdade nos limiares do Século XXI, tendo como aquarela de fundo as mazelas produzidas pela sociedade capitalista com seus múltiplos aparelhos ideológicos é o esforço de construir uma verdade jurídico-pedagógica, pois por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é a luta de poder. Uma trama entre o político e o saber (FOUCAULT. 2013. p. 56). Assim como dizia Freire “educar é um ato político”. O projeto da escola tem um viés e o livro didático uma versão da história.

Nesse contexto, é comum associarmos a pobreza à falta de bens materiais: habitação, alimento, vestuário, eletrodomésticos, veículo, joias, etc. Esta é apenas uma faceta da pobreza, por certo a mais visível e que provoca compaixão em certas pessoas, as demais

⁶⁹ Tutora a distância da especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social

⁷⁰ Tutora a distância da especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social

⁷¹ Tutora a distância da especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social

⁷² Professor de Polo e orientador de TCC no curso EPDS, professor da UFT/Câmpus de Tocantinópolis.

continuam consumindo na caverna de Saramago. Não nos incomoda a pobreza política, a falta de ética e moral nem a pobreza estética. Em tempos de pós-verdade é ilógico discutir pobreza. Nestes tempos também não nos causa repulsa a pobreza intelectual, alguém com dezoito anos (caricatos, bloggers, youtubers, Mc's, entre outros) tem o mesmo ou mais poder de "formar" sujeitos do que uma pessoa com cinquenta anos que lapidou uma vida nas experiências mais elaboradas. Vale mais um título universitário do que a cultura que se poderia amalhar durante a formação. Essa pobreza foi motivo de reflexão de Benjamim (1933) e a socializaremos mais adiante.

No quesito pobreza, em 15 de dezembro de 2017 duas notícias de agências diferentes trouxeram os últimos dados sobre a pobreza no Brasil. O site G1 noticiou que 24,8 milhões de brasileiros estavam na linha de pobreza e isso era 53% a mais do que em 2014 quando começou a crise econômica no Brasil. Nesse mesmo dia, a Agência Brasil – órgão do governo - divulgou matéria em que afirma que 50 milhões de brasileiros estão na linha de pobreza vivendo com até R\$ 5,50 por dia, valor em dólares que o banco mundial considera o limite para ser pobre.

Este capítulo se propõe a refletir sobre pobreza e desigualdade considerando como suporte de reflexão o livro didático, o projeto pedagógico da escola e o projeto pedagógico de cursos universitários de formação de professores – foi definido como recurso para análise o livro de história do ensino fundamental distribuído pelo governo federal (Plano Nacional do Livro Didático), o projeto político pedagógico de uma escola pública e o projeto pedagógico de curso da universidade (cursos de Pedagogia, Serviço Social e Direito) para verificar como as categorias pobreza, direitos humanos, diversidade e desigualdade aparecem ou são tratadas do ponto de vista da formação dos novos profissionais. Além disso, coletamos dados da Defensoria Pública da Cidade de Colinas do Tocantins para identificar o perfil dos assistidos pelo Estado. As categorias de análise foram definidas em virtude da Pós-Graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social financiada pelo Ministério da Educação, ofertada pela UFT no estado do Tocantins, nos polos de Arraias, Palmas, Miracema, Araguaína e Tocantinópolis.

A ação de Estado mais eficaz de combate à fome e à pobreza foi iniciada pelo governo Lula em 2004, no lançamento do programa Fome Zero⁷³ do Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome. Dele se originou o *Território da Cidadania* para dar sustentabilidade às ações do Fome Zero. Seguiu-se a aglutinação dos vários programas do governo federal num único programa denominado Programa Bolsa Família (PBF), institucionalizado em 2010.

Mas para além dessa pobreza usual, corriqueira, cotidiana que vemos nas esquinas, nos semáforos, nas favelas ou bairros de periferia quando passamos com nossos carros com vidro fume fechado, há outros tipos de pobreza, aquela do Brechet, a de Jesus, aquela exaltada por Buda, aquela do homem que recebeu um talento e enterrou, aquela de nossos

avós, dos meus com certeza, pobreza de leitura e escrita. O termo pobreza foi assunto de Benjamim em seu texto *Experiência e Pobreza* (1933, p. 114).

[...] uma nova forma de miséria surgiu com este monstruoso desenvolvimento da técnica sobrepondo-se ao homem. A angustiante riqueza de ideias que se difundiu entre, ou melhor, sobre as pessoas, com a renovação da astrologia e da ioga, da *Christian Science* da quiromancia, do vegetarianismo e da gnose, da escolástica e do espiritualismo, é o reverso da miséria. Porque não é uma renovação autêntica que está em jogo, mas uma galvanização[...] aqui se revela, com toda clareza, que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita e sorratamente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que a nossa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda humanidade. Surge assim uma nova barbárie.

Essa pobreza de Benjamim é avassaladora. Vem com ares de modernidade. Vem rondando nossas casas e escolas. É a pobreza travestida de modernidade, de recursos tecnológicos e midiáticos. É uma pobreza arrogante, pois não sabe e finge saber. Instala-se pelo grito ou pela repetição da não verdade. Essa pobreza não quer o livro, quer frase de efeito, não quer a poesia, quer a gíria popular. Não quer a ciência, quer o senso comum. E uma sociedade cujos filhos não se apossam da ciência fica refém da barbárie.

Desse modo, segundo Yanoullas, Assis e Ferreira (2012), a produção acadêmica sobre pobreza envolvendo artigos, dissertações e teses é pequena e se concentra sobretudo na área de humanas, sabidamente uma área que não modifica a estrutura nem a condição de pobreza do sujeito, mas produz um discurso quase insofismável.

73 Oficialmente foi instituído em 2003 no início do governo Lula. Mas a origem se deu em 1990 quando Lula perdeu a eleição para Collor de Mello.

Quadro 1 – Produção científica por áreas de conhecimento com temática pobreza

Área de conhecimento	Número de artigos	Número de dissertações	Número de teses	Total de produções em cada área
Administração		1		1
Ciência política	2			2
Direitos humanos	1			1
Economia	6	8	1	15
Educação	11	9	9	29
Serviço social	9	1	1	11
Total	29	19	11	59

Fonte: Yanoullas; Assis & Ferreira. Base de dados on-line Scielo, BDTDD, Google acadêmico (1999-2009).

O reflexo pode ser visualizado no currículo dos cursos de formação de professores, as licenciaturas sobretudo, mas não apenas nelas, já que a sociedade não se compõe somente de licenciados. A categoria pobreza não aparece nas produções da medicina – cuja função é a cura, sobretudo dos milhões de pobres que engrossam as filas do Sistema Único de Saúde (SUS) – nem da engenharia – que produz e organiza as cidades em termos de mobilidade, segurança, habitação, lazer, etc. e se na universidade isso não ganha foco, dificilmente vai aparecer no currículo da escola de ensino fundamental e médio. Também não vai aparecer nos livros didáticos a não ser de forma estereotipada e, por deficiência na formação, o professor não vai saber (ou não vai querer) fazer a reflexão, porque não se considera pobre nem excluído. A pobreza está fora da escola.

Outra questão que virou mito é definir a escola como espaço de produção do conhecimento. Ora, se não se fizer uma explicação do que seja “produzir conhecimento na escola”, vamos cair no senso comum de que a escola produz ciência. Não é verdade, a escola de educação básica não tem como função produzir conhecimento. A maioria das escolas sequer tem laboratório de química, física ou de biologia, milhares delas não têm laboratório de informática, nem biblioteca. Sua função é sim replicar as experiências já validadas e, no máximo, valorizar as expectativas, curiosidade, experiências que as crianças trazem quando chegam à escola. Mas esse discurso fantasioso tem se proliferado, é cult dizer que a escola produz conhecimento. A maioria dos professores nem sabe afirmar com certeza quais os fundamentos do construtivismo.

Escola básica como cenário e o livro como vilão

Historicamente o livro didático tem sido quase que o único material impresso acessível aos alunos. A pobreza já aparece na hora de ingressar no mundo da leitura e da escrita.

Livros, revistas, gibis, jornais, já foram comuns em algum momento em parte muito pequena das casas de famílias brasileiras; hoje, com a virtualização da produção da língua, há mais informação, mas de qualidade discutível. Entretanto a maioria dos lares continua sem acesso à internet, e assim permanece o hiato.

Da Silva (2009, p. 44) adverte que

O livro didático continua sendo ainda o material didático mais utilizado em sala de aula [...] há uma compreensão entre os professores que ele é um “mal necessário”. A despeito de sua inegável utilidade, o problema mais grave no uso do livro didático é que os professores, em muitas circunstâncias, o adotam como um instrumento de autoridade científica, chegando por vezes ao ponto de elaborar seu plano de aula a partir do sumário do livro.

Assim, o livro didático pode ser um instrumento poderoso tanto para esclarecer como para ocultar realidades. Neste estudo foi selecionado um dos livros utilizados pela rede de ensino em Tocantinópolis para verificar como e se a pobreza vem sendo apresentada nos livros didáticos. Como é abordada a temática pobreza no livro *Ápis de História* 4º e 5º anos, das autoras Maria Elena Simielli⁷⁴ e Anna Maria Charlier⁷⁵, editora Ática. O livro em questão foi adotado pelas escolas urbanas do município de Tocantinópolis nas redes estadual e municipal (2016-2018).

Segundo o Guia de Livros Didáticos PNLD (2015), nos livros destinados ao 4º e 5º anos, os conteúdos estão organizados a partir dos temas “Migração” e “Trabalho e Sociedade”, associados ao cotidiano da criança e a contextos mais amplos, com ênfase na História do Brasil e com destaque para a formação da sociedade brasileira, desde o período colonial até o tempo presente.

Aqui poderíamos introduzir uma questão da Base Curricular Comum Nacional no que se refere aos 40% de conteúdos regionais/locais. Pensando em geografia, história, artes, imaginamos ser possível falar em conteúdo regionalizado. Mas como seria uma discussão filosófica regional? Há matemática regional? Em línguas até poderíamos fazer um esforço de compreender que línguas indígenas poderiam fazer parte desse formato, mas não fazem. Ciências regionais? O que temos percebido é um silenciar demasiado favorável às *competências regionais do currículo*, sinceramente discutível.

Quanto aos temas, o que se percebe são livros com textos pobres de informação sobre a História do Brasil, que até trazem na abertura das unidades perguntas norteadoras para problematizar o tema. No entanto se aluno não encontra leitura suficiente para entender o assunto, como conseguirá debater, entender e encontrar-se no contexto histórico?

[...] os currículos assumem apenas a responsabilidade de oferecer aos (às) alunos (as) os conhecimentos acumulados sobre a natureza, a sociedade,

74 Bacharel e licenciada em Geografia pela USP, professora doutora em Geografia e professora livre-docente do Departamento de Geografia – Pós-Graduação, USP, ex-professora do ensino fundamental e médio nas redes pública e particular do estado de São Paulo.

75 Bacharel e licenciada em Geografia e História pela USP, ex-professora, diretora e supervisora do ensino fundamental e médio nas redes pública e particular do estado de São Paulo.

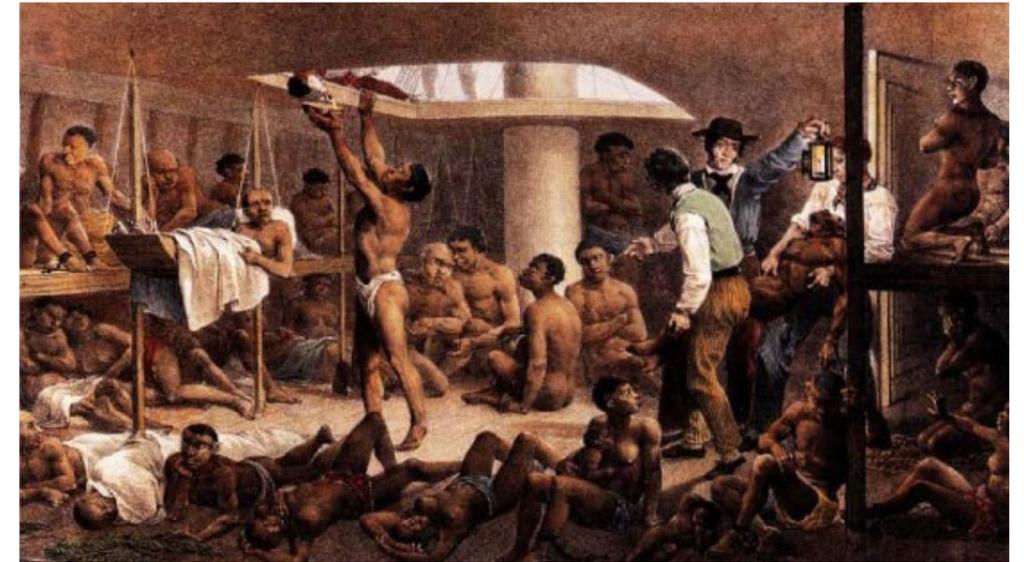
o espaço, a história, a linguagem etc., e têm ignorado e secundarizado o direito ao saber de si, ao saber-se no mundo, na sociedade, na natureza, nas relações sociais, econômicas e políticas, no padrão de trabalho, de produção, de apropriação-segregação do espaço da terra e da renda (ARROYO, 2014. p. 19)

E mais, se o livro do 4º ano trata de migração, de indivíduos que mudam em busca de melhores condições de vida, que a migração no Brasil aconteceu principalmente da região Nordeste para a região Sul, devido à pobreza (seca, fome), mas também do Sul para ocupar “uma terra sem homens” – lema da campanha de colonização nos governos militares em direção ao Mato Grosso, Rondônia, Acre - porque não encontramos nos livros imagens e histórias desses nordestinos, sulistas e as agruras dessa migração? E para onde migraram encontraram que condições de vida? Havia moradia, trabalho, escola, hospitais etc.? Não houve e não há desigualdade social no Brasil? Ao menos no livro didático ela é menos do que uma névoa sobre Pequim num dia de poluição.

Se os motivos pelos quais as pessoas migram são melhores condições de vida, de trabalho, guerras no país de origem, catástrofes naturais, problemas políticos, esses imigrantes, seja no país ou na região, nem sempre encontram um “mar de rosas”, pois no livro em análise somente foram encontradas imagens com problemas dessa natureza, quando abordaram o tema “problemas urbanos”.

O mesmo livro também retrata a ocupação do território brasileiro dando destaque à escravização dos indígenas e dos negros. Sobre o assunto as autoras até trazem imagens que condizem com o estudo, textos que, apesar de pequenos, contestam as informações costumeiras de que os indígenas não foram escravizados. No entanto, não provocam o aluno a pensar nos direitos que foram negados tanto aos indígenas quanto aos negros, na violência vivida por esses grupos étnicos, nas consequências dessa escravidão que se refletem na população brasileira até hoje, como a desigualdade racial e social, o preconceito. Não se faz menção à invasão de seitas religiosas nas aldeias, ao consumo de bebida alcoólica, à questão do plantio de soja nas terras indígenas, à falta de legalização dos quilombos etc. A foto clássica de Rugendas está no livro das autoras à página 56.

Figura 1: Negros no porão do navio



Gravura de Johann Moritz Rugendas (1825).

Fonte: Apis de História. Simieli & Charlier. Atica. 2014. (Domínio público).

Sobre discussões dessa natureza, Arroyo (2014, p. 26) diz que,

[...] com essas análises, será possível garantir a todos (as) os (as) educandos (as), e aos (às) pobres de maneira particular, o direito a entenderem seu lugar nessa história complexa que é interpretar e tratar a pobreza. Além disso, pode-se demonstrar como houve, ao longo do tempo, uma evolução da representação do sujeito pobre que refletiu nas estratégias adotadas.

Sobre a questão de gênero, seja no livro do 4º ano, que aborda a “Migração”, seja no livro do 5º ano com o tema “Trabalho e Sociedade”, a problemática é apresentada de forma superficial, quase nula. A mulher retratada em papéis como mãe, carregando ou conduzindo filho; na profissão de professora. O homem em tarefas como as da agricultura, que exigem força. Em apenas uma situação coloca o homem e a mulher realizando o mesmo tipo de atividade.

Contudo, o que falta nas páginas do livro didático analisado, além das imagens que retratam o cotidiano da (extrema) pobreza, as péssimas condições de vida que a população pobre suporta, as questões de gênero são invisibilizadas ou naturalizadas. As autoras não se propõem a fazer com que o aluno reflita sobre as temáticas, elas aparecem estanques, descoladas da realidade na maioria dos textos. Assim, questionamos: como o aluno da escola pública (maioria pobre) adquire consciência de sua condição para enfrentar a violação de seus direitos se o livro, principal suporte pedagógico, não oferece nem instiga essa situação? Haverá possibilidade de superação da desigualdade social que permeia a sociedade brasileira?

Educação e pobreza: o que (não) diz o projeto político pedagógico de uma escola?

Em linhas gerais, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Lívia Lorene (PPPEMLL) traz um breve histórico do processo da instituição em que se percebe que os sujeitos atendidos pertencem a uma comunidade marcada pela diversidade cultural oriunda de negros escravos que desbravaram o então município de Arraias/TO, tendo em vista também que o perfil sócio econômico da maioria dos alunos atendidos é de classe baixa, pois vivem com renda de até meio salário mínimo, totalizando 78% em condições de pobreza segundo o IBGE/2010 (PPP - 2016).

Assim, segundo o PPPEMLL (2016), a missão da escola é oferecer um ambiente educativo de aprendizagem, respeito e disciplina garantindo o exercício dos direitos e deveres, promovendo a socialização e a convivência, bem como fortalecer a noção de cidadania e igualdade, combatendo a discriminação. Além disso, menciona também os objetivos, entre os quais destacamos o que se refere ao desenvolvimento da compreensão de forma crítica sobre a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade possível de mudanças, (PPPEMLL, 2016, p. 2) que de certa forma traz de maneira implícita um olhar voltado para as questões da pobreza.

No que diz respeito à função social da escola, no PPPEMLL (2016) consta que é promover ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos. Preocupar-se com a formação de um homem consciente e participativo na sociedade em que está inserido (PPPEMLL, 2016, p. 2).

A escola em questão atende 633 alunos, sendo que 73% são beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). Situa-se na Avenida JK N. 08, bairro Arnaldo Pietro, em Arraias. Seu quadro de funcionários é composto por 11 servidores administrativos, cinco deles possuem nível superior completo. Os docentes somam 36 servidores: três com ensino superior incompleto; 27 com nível superior completo e oito com especialização. Considerando que a escola deva ter ao menos um gestor e um coordenador pedagógico, teríamos uma média de 25,3 alunos/professor. Funciona no período diurno para ensino básico e há uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola não está disponível na página do Inep.

Essas considerações são importantes não somente para a organização do trabalho pedagógico em seu planejamento, mas na prática do cotidiano das escolas, uma vez que trabalhar nessa perspectiva, segundo Oliveira (2003), é pensar em novos referenciais epistemológicos e emancipatórios para o desenvolvimento da formação humana, o que se afigura como elemento fundamental na superação não só dos preconceitos, mas também de ideias que realimentam a dominação e exclusão dos menos favorecidos.

Segundo o que consta no PPPEMLL (2016), a escola pensa que

[...] o processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizados” e abrange um processo de produção e de apropriação de conhecimento, possibilitando, assim, que o cidadão se torne crítico e que exerça a sua

cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade (PPPEMLL, 2016, p. 11).

Essa concepção de educação coaduna com as ideias de Freire (1996) quando menciona que educação é uma forma de intervenção no mundo para mudá-lo ou para mantê-lo como está.

É importante observar que, segundo o PPPEMLL (2016), este foi construído numa perspectiva,

[...] emancipatória, a educação desenvolvida pela escola tem que contribuir para recuperar a voz perdida, negada, silenciada da mulher, do negro, do índio, do camponês, da classe excluída, recuperar sua história, questionar o porquê de seu silêncio, da submissão e opressão vivenciadas. Se quisermos uma educação que almeja a transformação, é necessário questionar estas relações, não as aceitar como naturais e insuperáveis, como se nada tivessem a ver conosco (PPPEMLL, 2016, p. 12).

Nesse entendimento, se os educandos e a própria comunidade não tiverem sua história contada, valorizada e suas práticas culturais compreendidas, terão dificuldades para se situar no mundo, valorizar seu saber, sua cultura e ter referências de identificação social. Nesse sentido, a unidade escolar deve desenvolver suas atividades visando à inclusão de todos os educandos independentemente de cor, raça, credo ou outras diferenças individuais. Além desses aspectos, a concepção de currículo expressa no PPPELL (2016) está mencionada da seguinte maneira:

[...] a partir do currículo estruturado ou oficial também respeitará os conhecimentos prévios dos alunos, assim como os costumes e culturas, elementos que constituem o currículo oculto. Além das séries do chamado curso regular, a escola mencionada oferece os programas: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Letramento e Cidadania, que apresentam matrizes curriculares com características e sistemáticas próprias da modalidade. Os programas têm carga horária e estrutura curricular diferenciada, por isso a escola precisa adequar-se aos referidos programas (PPPEMLL, 2016).

Diante dessas considerações, percebe-se que ainda há um distanciamento dos elementos necessários para pensar o currículo para todos, inclusive aos menos favorecidos, uma vez que não aparecem nem de forma implícita que deve considerá-los no processo de ensino e aprendizagem. E aqui fica a indagação: se o projeto maior da escola não menciona essas questões tão fundamentais e inerentes para o processo da construção do conhecimento dos sujeitos, como os envolvidos no ato de educar trabalham nessa perspectiva?

Sobre esse questionamento, Arroyo (2014, p. 13) argumenta:

Como ser educadores (as) de sujeitos que carregam esse peso desumanizante dessas pedagogias que tentaram fazê-los e convencê-los de seres inferiores, subalternos? Quantos fracassos escolares têm como origem ignorar que os outros educandos são as vítimas dessas pedagogias de su-

balternização/opressão? Quantos projetos de educação popular fracassam por ignorar essas persistentes pedagogias que pensam os grupos populares como inferiores e tentaram convencê-los de serem mesmo inferiores?

Partindo desses questionamentos, percebe-se o quanto a escola de certa forma contribui para a permanência/reprodução das desigualdades sociais quando não se observa a presença de outros sujeitos em suas pedagogias (os quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista, o negro, os sem teto... dentre outros) que por aí estão invisíveis no nosso meio.

Nesse sentido, Arroyo (2013) faz alguns questionamentos desses saberes sociais enfatizando se os currículos e as áreas reconhecem ou ignoram essa relação de saberes, vivências e experiências sociais como elementos importantes para a atuação docente, bem como se as tentativas desses profissionais da educação no seu fazer pedagógico, leva em conta as vivências sociais desses sujeitos, se são considerados ou marginalizadas nos próprios currículos da escola ou diria ainda pela própria instituição enquanto gestão? Por isso, esse mesmo autor enfatiza ainda que,

Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino e aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes (ARROYO, 2013, p.117).

Diante desses apontamentos, fica explícita a necessidade de as instituições de educação repensarem que tipo de cidadão e de educação e para qual sociedade se pretende formar no processo de construção, avaliação e execução do PPP, em outras palavras, considerar e reconhecer a diversidade de sujeitos, pois eles têm histórias, culturas e saberes próprios.

[...] não há como ignorá-las e como sermos apenas competentes em ensinar-aprender conteúdos e competências alheias a essas tensas indagações. Não há como apagar do quadro da escola esses rostos e essas experiências dos sujeitos. Nem como apagar os rostos, vivências, origens dos profissionais da educação (ARROYO, 2013, p. 263) (Grifos nossos).

Assim, a educação entendida como processo que possibilita a humanização e a emancipação dos diversos sujeitos deveria reconhecer a necessidade de um currículo com concepções e práticas pedagógicas que contrapõem a desumanização desses sujeitos e que proporciona, sobretudo, a libertação dos oprimidos, como afirma Paulo Freire.

Por isso os educadores têm papel fundamental diante do processo educacional, no sentido de desestabilizar a pedagogia hegemônica nos espaços escolares, e isso só é possível a partir do momento em que a escola pense em um currículo para essa finalidade. Assim, educadores poderão trazer outras pedagogias para outros sujeitos, como pontua Arroyo (2014, p. 115).

Pensar outras pedagogias para outros sujeitos implica também

[...] Trazer as vivências de educandos e educadores, suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação. Os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação. Logo criar estratégias para trazer processos de aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes na dinâmica política, cultural, que interrogam seu pensar e seu viver.

Nesse sentido, é possível afirmar que a partir do momento em que se reconheçam como sujeitos de direito e de formação plena, os profissionais da educação terão possibilidades e condições de oferecer uma educação mais justa, mais humana e igualitária para aqueles que dela necessitam, principalmente os menos favorecidos.

Arroyo (2013) enfatiza, ainda, que a escola pode diminuir a injustiça social e avançar para políticas e ações de reconhecimento mais radicais e positivas. Dessa forma, o PPP é um documento fundamental em que se deveria mencionar e garantir de forma explícita essas particularidades para o desenvolvimento das atividades pedagógicas de acordo com a realidade de cada escola, valorizando as histórias de vida pessoal e coletiva, as pluralidades de experiências, visando à formação integral. Isso de certa forma é uma possibilidade de garantir o acesso e a permanência aos sujeitos a um ensino que tenha significado histórico, social, político, econômico e cultural para cada um e para a sociedade.

Recentemente a investida no currículo tem sido feita pela Escola Sem Partido (ESP) com seu exército de “soldados de cristo” evangélicos e católicos tradicionais na batalha por expurgar do plano de educação as diferentes esferas da discussão de gênero. O argumento utilizado é que a escola não deve promover a cultura gay.

O que a universidade tem a dizer (ou calar) sobre pobreza e desigualdade?

Quando o assunto entra na seara acadêmica, parece que há mais autonomia para proposições de cadeiras cujas temáticas envolvam gênero, direitos humanos, desigualdade social, questão racial etc. Não é bem verdade. Essa questão é mais uma proposição individual deste ou daquele docente, que por vezes acabam se unindo e formando um grupo de estudo ou pesquisa. Nunca foi uma proposta da instituição. As instituições são machistas, heteronormativas e brancas (LOURO, 1998 e 2000); (BOURDIEU, 1998); (SCOTT, 1989); (BUTLER, 1990).

Dados da academia brasileira de ciências divulgados em 7 de fevereiro de 2018 são reveladores sobre a situação de igualdade de gênero: 59% das bolsas de iniciação científica estão com as mulheres, já na bolsa produtividade elite do CNPq elas são apenas 35,5% e, se considerarmos a nata denominada como categoria 1ª, elas são somente 24,6%. Apenas 28,3% das reitorias das universidades são ocupadas por mulheres. Na direção da própria academia de ciências, apenas 5% da diretoria são mulheres.

Um pequeno comparativo entre cursos da Universidade Federal do Tocantins (UFT) mostra esse descompasso com as temáticas alocadas nessa discussão, fruto da EPDS. No

PPC do curso de Pedagogia do Câmpus de Tocantinópolis, a reflexão mais aprofundada desses temas ocorre por iniciativa de um professor que durante dez anos promoveu um seminário sobre educação, gênero e infância, evento que nunca recebeu apoio financeiro da universidade. Declaradamente há mais dois ou três professores que se dedicam a gênero, sexualidade e diversidade no conjunto de 900 docentes da instituição. Nesse mesmo câmpus, o curso de Ciências Sociais decidiu fechar porque não há demanda e a população não sabe para que serve o curso. Não seria função do corpo docente expor e apresentar a demanda a seus alunos? Numa região de conflitos agrários históricos pela posse da terra, pelo desmatamento do cerrado, pela questão ambiental, do trabalho vilipendiado nas fazendas, da invasão da mono-agricultura mecanizada. Localmente, a pobreza interessa como controle de público, os pró-reitores manipulam a verba para poder controlar/trocar votos, “uma trama entre o político e o saber” como diria Foucault no início do texto. Distribuem-se migalhas em forma de bolsas de R\$200,00 depois R\$400,00 mais um auxílio viagem etc. Em vez de propor uma bolsa razoável para que cada aluno se organize, desenvolva autonomia, cidadania efetiva, maturidade intelectual. Critica-se a tutela de movimentos sociais e partidos, mas pratica-se a mesma coisa na academia.

No caso do Brasil, o insucesso escolar de alunos após adoção de indicadores de qualidade, sobretudo o Ideb, estados e municípios têm atribuído aos professores, como foi nos anos 1960 nos EUA (relatório Coleman), a responsabilização pelos resultados da vida escolar dos alunos como fruto da política de descentralização do sistema e recursos.

Segundo Andrews e De Vries apud Winkler & Gershberg (2000, 830),

[...] a descentralização pode aumentar a qualidade do ensino nos países em desenvolvimento, mas admitem que é difícil verificar se efetivamente há um impacto positivo. Essa dificuldade tem três razões: em primeiro lugar, os países em desenvolvimento frequentemente carecem de informações sobre o desempenho escolar e de indicadores sobre a qualidade da escola; em segundo lugar, os resultados das políticas educacionais aparecem lentamente em resposta às intervenções, e, finalmente, é difícil controlar os efeitos de “choques externos” (catástrofes naturais, greves de professores, crises financeiras, mudanças na liderança etc.)

De modo geral, essas discussões ganham lugar naquilo que se cunhou chamar de *currículo festivo*, são visibilizadas em certos momentos e depois relegadas a uns poucos, inclusive sem perspectiva de financiamento para seus projetos.

Quadro 2 – Visão geral sobre pobreza e desigualdade nos documentos observados

Curso/ temas	Direitos humanos (indígena, afro, migração, infância)	Gênero no currículo	Pobreza
PPP Escola	Não faz menção explícita.	Não consta no plano municipal.	Não identifica.
Livro didático	Não faz menção específica. No livro didático a migração é tratada apenas como deslocamento humano.	Retrata a família tradicional.	Sem menção detalhada das causas e consequências.
Pedagogia	Tocantinópolis - direitos humanos e sexualidade – integrante (30h) Arraias – não há Miracema – não há	Gênero e educação – optativa (60h) Não há sexualidade – optativa	Idem
Serv. Social	Miracema -	-----	Questão social Políticas públicas
Direito	Palmas – direitos humanos	Direito de família	
Psicologia	Miracema – não há	Gênero e sexualidade – obrigatória (60h)	

Fonte: PPP da escola, PPC de cursos, livro didático. Organizador: Riscaroli, 2018.

E a qualificação dos professores tem impacto na qualidade da educação? Direta ou indireta? Segundo Andrews e De Vries (2012, p. 837), descontado o efeito da pobreza, o diploma universitário explica menos de 1% na variação do Ideb.

[...] a qualificação dos professores – pelo menos a qualificação que corresponde ao diploma universitário – explica menos de 1% da variação nos valores do Ideb quando o efeito da pobreza é descontado. Isso sugere que o impacto da pobreza seria forte a ponto de neutralizar o efeito de fatores de *input*, comumente associados à qualidade da educação. Isso sugere que o impacto da pobreza seria forte a ponto de neutralizar o efeito de fatores de *input*, comumente associados à qualidade da educação.

O dilema da formação é outro viés do sistema educacional brasileiro. Não será aprofundado neste texto por questões óbvias. Mas é um dos elementos da discutível qualidade do ensino.

A pobreza e a desigualdade no acesso à justiça

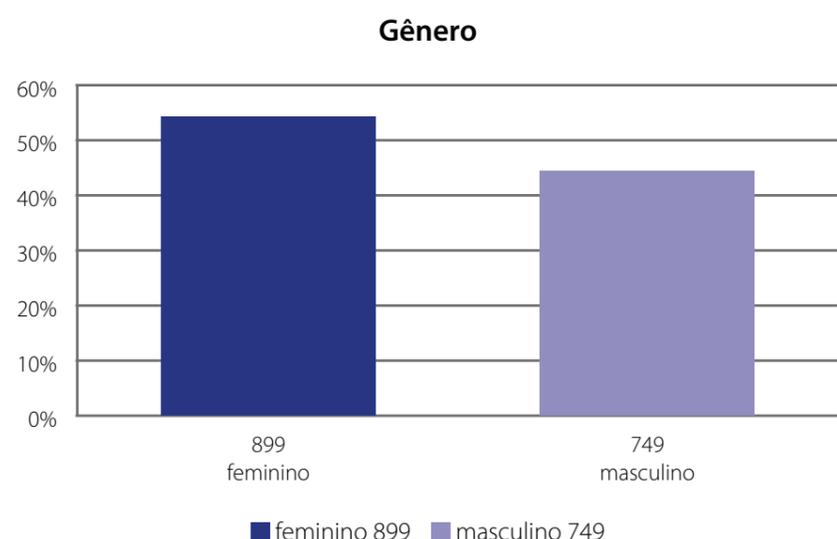
Em outra esfera da vida social, a da justiça, a pobreza e a desigualdade também revelam as mazelas da sociedade. Mulheres, negros e pessoas de baixo poder aquisitivo engrossam as filas na defensoria, nos núcleos de assistência jurídica das faculdades de direito,

das ONG que atuam na defesa dos direitos humanos ou do consumidor. Para compensar a falta de recursos dos cidadãos em requerer a garantia de seus direitos, o Estado cria a figura da Defensoria Pública.

No caso da defensoria pública de Colinas do Tocantins, a regra se mantém. Dos 1.710 casos atendidos é possível traçar um perfil do público. Mulheres, negros, na faixa etária de 19 a 50 anos, sem imóvel próprio, com três ou mais filhos e renda de até dois salários mínimos compõem o figurino de quem vive à margem da sociedade ou faz de conta que faz parte dela.

No quesito gênero, temos no gráfico que segue.

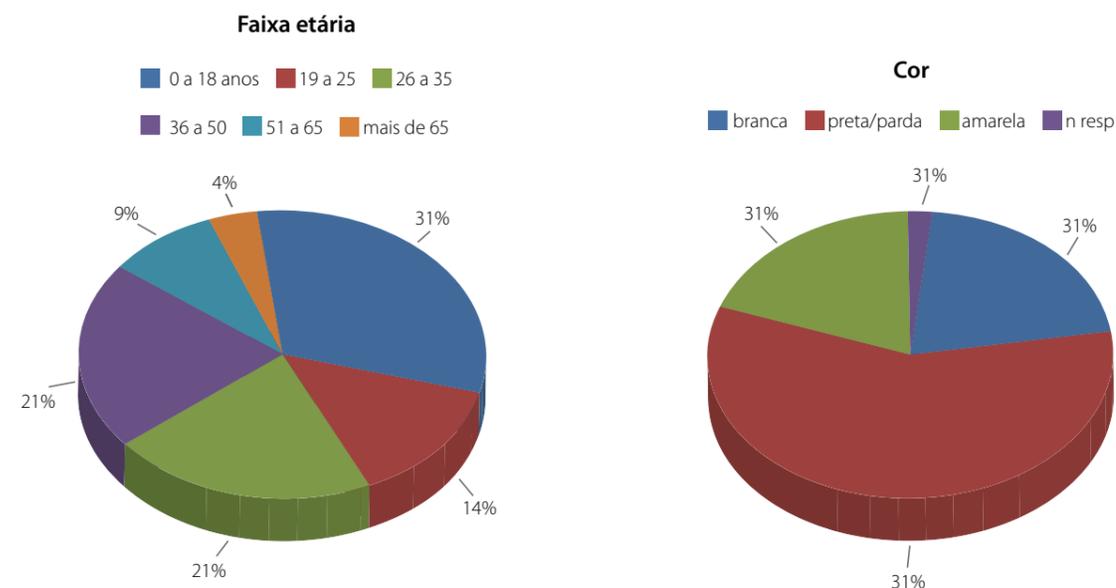
Gráfico 1 - Perfil de gênero dos assistidos na Defensoria Pública de Colinas do Tocantins



Fonte: Defensoria Pública de Colinas do Tocantins, 2016.

Os assistidos casados ou em união estável perfazem 38% do público, 55% são solteiros, segundo relatório da defensoria. Embora a maioria esteja na faixa etária de plena vida ativa laboral, o trabalho não fornece as condições necessárias para, se for o caso, requerer do estado ou do patronato os direitos assegurados, resta então recorrer à assistência pública. E como a construção histórica do país logrou 300 anos de escravidão, 58% dos assistidos se autodenominam pretos ou pardos, conforme gráficos 2 e 3, e confirmam um preconceito velado, mascarado, "homogeneizado" naquilo que se cunhou país da "democracia racial" e do "bom selvagem". Na esteira da exclusão, 54 % dos assistidos em 2016 declaram não possuir imóvel próprio, pagam aluguel ou moram "de favor".

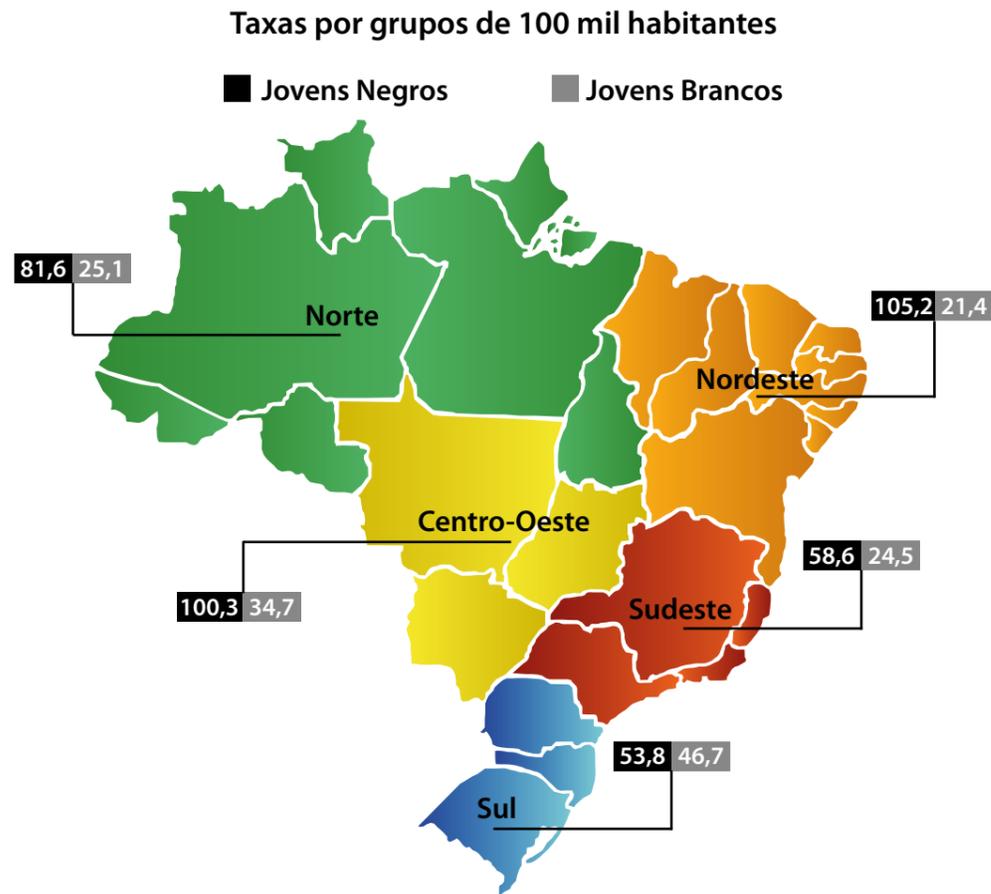
Gráficos 2 e 3 – Faixa etária e cor do público assistido



Fonte: Defensoria Pública de Colinas do Tocantins, 2016.

Se tomarmos como base o relatório Mapa da Violência de 2014, considerando apenas os assassinatos de jovens brancos e negros, podemos perceber como a exclusão e a pobreza agem no meio social, conforme a Figura 4.

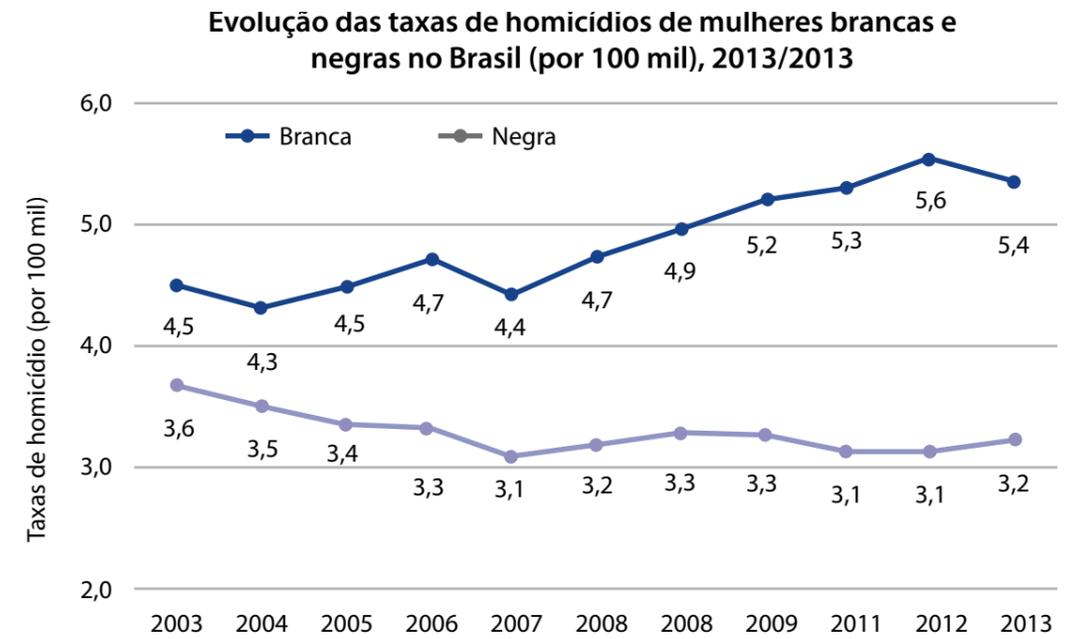
Figura 1 – Assassinatos de jovens no Brasil



Fonte: Mapa da Violência 2014

Quando o foco é a mulher, o cenário não muda muito, as negras são maioria no índice da taxa de homicídios, conforme Gráfico 1.

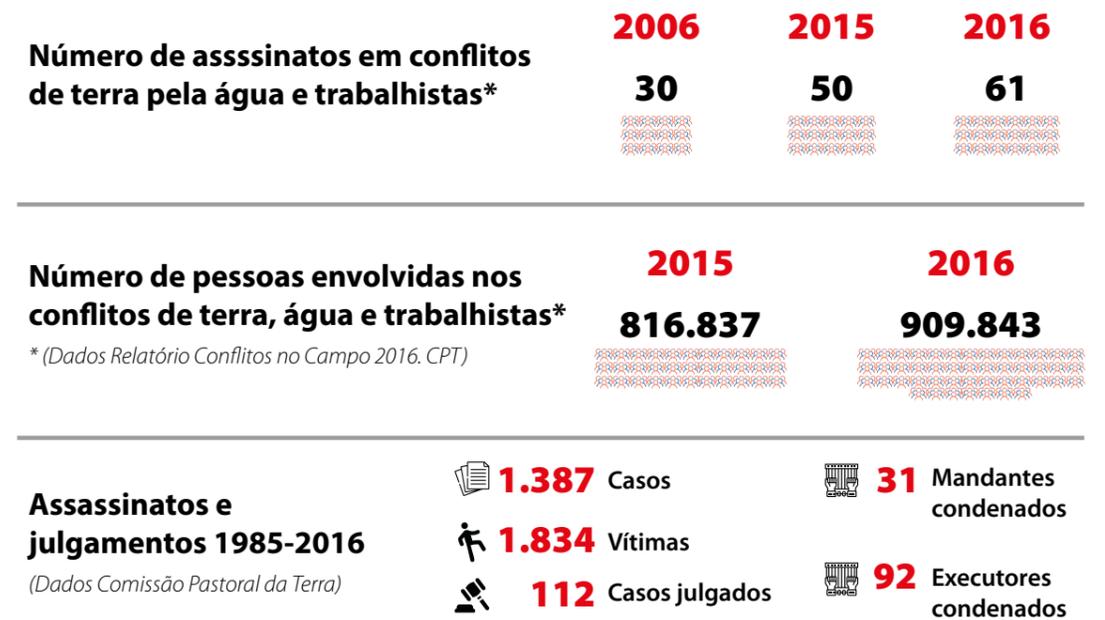
Gráfico 4 – Homicídios de mulheres brancas e negras no Brasil 2003/2013



Fonte: Mapa de Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

No campo, tudo dantes como no reino de Abrantes? Não. A violência contra os trabalhadores tem aumentado. Os dados da Comissão Pastoral da Terra são claros sobre isso.

Figura 1 – Violência no campo



Fonte: Comissão Pastoral da Terra

Apesar de tudo, a escola se nega a pôr no currículo a discussão de gênero, de violência, de exclusão. Faz-se um discurso moralista em favor da família, da vida, contra a legalização do aborto, contra as drogas etc. Simplesmente com base na religião, que por si só já é excludente, machista, segregadora, explora os fiéis seja do ponto de vista da condição de escolaridade ou financeira. Assim, vemos apenas a confirmação dos mesmos grupos sendo historicamente postos à margem das benesses produzidas pelo capital. Desse modo, a escola isola da discussão os temas espinhosos, se ocupa em dezenas de projetos durante o ano letivo por imposição das secretarias estaduais e municipais. Sequer consegue alfabetizar as crianças na língua materna e na matemática.

Referências

- ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Ciência na mídia**. Rio de Janeiro. 2018.
- ANDREWS, Cristina W. VRIES, Michel S. de. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB 2005-2009. Outros temas. **Cadernos de pesquisa**. V. 42. N. 147. Set/dez. 2012.
- ARRAIAS. Centro Municipal de Educação Básica Prof^a. Livia Lorene Bueno Maia. **Projeto Político Pedagógico**. Tocantins – Brasil. 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ. 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Pobreza e Currículo: uma complexa articulação**. MEC, Brasil, 2014. Mod. 4.
- BENJAMIM, Walter. Experiência e Pobreza. Trad: Sergio P. Rouanet. **Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. Brasiliense. São Paulo. 1987.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: **PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2017.
- CATELLI JR, Roberto. **A ideologia e o livro didático**. Mimeo. s/d.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro. Nau. 2013.
- YANNOULAS, Silvia Cristina. ASSIS, Samuel G. & FERREIRA, Kaline M. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17. N. 50. Mai-ago. 2012.
- RICARDO P. Barros. **Sobre a evolução recente da pobreza e da desigualdade**. BRASIL. Instituto de pesquisa econômica e aplica. Brasília. 2009.
- SIMIELLI, Maria Elena; CHARLIER, Anna Maria. **História: 4º e 5º Ano - Projeto Ápis** – 1ª ed. São Paulo: Ática, 2014.
- TOCANTINS. Defensoria Publica. **Relatório básico de atendimento**. Colinas do Tocantins. 2017. 102

WERTHEIN, Jorge & Jovchelovitch, Marlova. **Pobreza e Desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social**. Brasília. UNESCO, 2003.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**. homicídio de mulheres no Brasil. Brasília. 2015.

Sites consultados

www.abc.org.br acesso em fev. de 2018.

www.inpe.gov.br acesso em fev. de 2018.

Identidade e educação escolar quilombola

André Luiz Gomes da Silva⁷⁶
Rosemary Negreiros de Araújo⁷⁷

A educação é um direito de todos. O Estado brasileiro vem ao longo dos anos tentando elaborar políticas públicas que promovam reconhecimento e valorização aos povos e comunidades tradicionais, reconhecendo uma dívida histórica em relação a esses sujeitos e à necessidade de políticas compensatórias que contribuam para o enfrentamento das desigualdades sociais a que foram historicamente submetidos. Dentre essas políticas públicas, na área da educação, destaca-se a educação quilombola voltada a atender as Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ). Trata-se de uma modalidade de ensino definida na Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

O currículo escolar quilombola, de acordo com a legislação, reforça o que está estabelecido no Plano Nacional da Educação para as relações étnico-raciais e a importância que apresenta a Lei 10.639/03. O documento visa a garantir conteúdos e temas que permitam aos alunos das escolas quilombolas conhecerem suas raízes históricas, identidade, vivência e compreender as desigualdades sociais que os cercam ao longo do tempo. Para isso, é imprescindível a construção da reciprocidade entre escola e comunidade quilombola, ainda pouco fortalecida.

A pesquisa sobre as ações pedagógicas realizadas pelas escolas estaduais situadas em território quilombola possui relação com minha experiência de vida no trabalho profissional, ou seja, combinando esses dois aspectos, o de minha trajetória de vida e prática

76 Autor do texto. Artigo apresentado por este aluno como avaliação de conclusão do curso de Especialização em Educação Pobreza e Desigualdade Social/Câmpus de Miracema-UFT.

77 Orientadora. Doutora em Geografia Agrária e professora de História do curso de Serviço Social/Câmpus de Miracema- UFT.

pedagógica, cabem aqui os argumentos de Mills (2009), que entende sobre a importância de um diálogo frequente entre esses dois aspectos.

Convém mencionar minha formação e vivência como profissional, notadamente em lugares empobrecidos do estado do Tocantins, nos quais mantenho contato permanente com comunidades tradicionais, dentre elas as comunidades negras rurais, comunidades remanescentes de quilombo e comunidades de terreiros, público marginalizado por centenas de anos e que ainda não saiu do isolamento e da invisibilidade. Por causa dessa proximidade não tive dificuldades em compreender os textos e associar a vivência e as experiências profissionais ao desenvolvimento do tema de investigação.

Nesse sentido, como mencionado, este estudo tem como foco a atuação pedagógica da escola em torno da visibilidade e afirmação de comunidades tradicionais remanescentes de quilombos, pelo que elegemos como locus de observação a Escola Estadual de Muricilândia e o Colégio Estadual Padrão; ambos cumprem o papel pedagógico de afirmação e valorização de saberes históricos e culturais secularmente ausentes na vivência dos alunos e dos profissionais de educação.

Um marco importante na mudança de status da educação, que passa a ser discutida como prioridade e política de desenvolvimento social, é a elaboração em 2003 pelo governo federal do Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas no Programa Nacional Brasil Quilombola (BRASIL, 2003)⁷⁸.

Algumas linhas de atuação e programação foram criadas no sentido de fornecer uma educação voltada ao povo negro⁷⁹ garantindo sua valorização em todos os aspectos. Dentre elas pontuamos o Programa Nacional de Educação do Campo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Procampo, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Educação Quilombola.

Em sua maioria, as comunidades remanescentes de quilombo representam maior vulnerabilidade devido a sua trajetória histórica e geográfica. As Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ) em isolamento foram de certa forma uma razão de sobrevivência em família e, ao mesmo tempo, o isolamento se tornou a razão da efetivação das políticas públicas. A educação sempre foi entendida como forma de mudança de comportamento e quebra de paradigma e até mesmo de sobrevivência.

De acordo com Campo (2016), as CRQ no estado do Tocantins não diferem da maioria das outras em todo o Brasil; possuem caráter rural e famílias extensas. Dentre as 45 CRQ, duas apresentam formato diferenciado por serem comunidades quilombolas urbanas. A comunidade remanescente quilombola Visão de Águia, em Chapada da Natividade/TO, está estabelecida na zona urbana da cidade, na região sudeste do estado; a outra, Comuni-

78 Considerando ainda mais dois mecanismos de sustentação de uma educação voltada ao povo negro, temos a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tendo aquela o objetivo de estabelecer 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", e dá outras providências, bem como a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

79 A trajetória do negro no estado do Tocantins foi constituída e marcada por vários fatores, dentre eles a mineração e a criação do gado, pilares da reafirmação da presença do negro no estado do Tocantins (SECIJU-2015). Um estado negro, atualmente com 45 comunidades negras certificadas como remanescentes de quilombo pela Fundação Cultural Palmares e mais de 37 identificadas (SECIJU -2016).

dade Dona Juscelina, está situada em Muricilândia, região norte do Tocantins, mesmo assim as dificuldades não são minimizadas por essas características geográficas⁸⁰.

Há desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, dos jovens e dos adultos, penalizando especialmente alguns grupos étnico-raciais; a população mais pobre é do campo e, para superar algumas deficiências, a Escola Estadual de Muricilândia e o Colégio Estadual Padrão vêm ao longo desses anos criando mecanismos no sentido de estreitar os laços entre as escolas e as comunidades.

Guiiei-me por uma das indagações de Miguel Arroyo (2011, p. 96) quando menciona que “a afirmação da identidade docente como trabalhadores-profissionais levou à descoberta da escola, da sala de aula como lugar de trabalho de mestres e educandos. Que saberes uns e outros aprendem nesses lugares de trabalho?”. Nesse sentido, este estudo teve como fundamento metodológico a pesquisa empírica, que leva o pesquisador a campo para obter os dados relevantes e convenientes da pesquisa, obtidos através da experiência e vivência, por meio das técnicas de observação, rodas de conversas e elaboração de ações.

A interação com o objeto de estudo possibilitou além de descobrir uma lacuna entre a prática pedagógica e a teoria proposta para implantação e implementação do currículo de educação quilombola, também a falta de participação ativa por parte dos profissionais da educação nas ações que fortalecem a identidade dos alunos quilombolas das CRQ Chapada da Natividade e Malhadinha e Córrego Fundo, em Brejinho de Nazaré/TO.

Nessa proposta, conforme estudo de campo realizado em 2016, o colégio busca fazer com que os alunos, pais e profissionais de educação reflitam e dêem o primeiro passo no conhecimento do seu eu, valorizando o outro a partir de si mesmos. Considerando que “recentemente os professores e os alunos vêm aprendendo que a diversidade invade as salas de aula, a mesma das ruas, vilas, as salas de aula das escolas públicas são um encontro-presença dos diversos”. No entanto, esse diverso é marcado por “um aprendizado tenso carregado de tantos preconceitos, mas também de tantas experiências a explorar” (ARROYO, 2011, p. 96).

O Colégio Estadual Padrão vem realizando eventos culturais agregados ao conteúdo e à historicidade das CRQ no município; o incentivo e o olhar diferenciado aos alunos rurais e quilombolas têm sido importante. De certa forma tem despertado na comunidade escolar a necessidade de compreender a realidade vivida dos alunos. Outro fator importante é o incentivo a cursos e provas externas que possam contribuir para a formação e o desenvolvimento intelectual e social dos alunos de comunidades quilombolas e rurais. Dessa forma intencionaliza seu objetivo em trabalhar o conceito de pobreza e desigualdade social no Brasil.

Os quilombos do Tocantins

⁸⁰ Muitas das CRQ ainda sobrevivem da agricultura de subsistência, não têm acesso permanente ao atendimento à saúde, saneamento básico e, no que se refere à educação, o quadro é bem mais complexo. Só as CRQ Mumbuca, no município de Mateiros; Chapada da Natividade, no município de Chapada da Natividade; e Dona Juscelina, no município de Muricilândia, possuem escolas de ensino médio.

A trajetória do negro no Tocantins é constituída e marcada por vários fatores, dentre eles, a mineração e a criação do gado (SECIJU, 2015). Um estado negro, atualmente com 45 comunidades negras certificadas como remanescentes de quilombo pela Fundação Cultural Palmares e mais de 37 identificadas (SECIJU - 2016). Isso prova que homens e mulheres negras tiveram papel importante no desenvolvimento da sociedade tocantinense. No processo de manutenção do negro na região, a mineração, além de urbanizar alguns polos auríferos, também propiciou o isolamento de alguns povos. Prova disso são as características das comunidades quilombolas no estado do Tocantins (SECIJU, 2015).

A historicidade do negro é apresentada em vários livros e artigos, dentre os quais destaque o texto *Escavidão Negra no Tocantins Colonial - vivências escravistas em Arraias, no período 1739 a 1800*, escrito pela professora e historiadora Juciene Apolinário. A autora pondera que foi marcante a presença do negro nas minas e nas fazendas de gado. No artigo *Aspectos socioculturais e econômicos da comunidade afrodescendente São Joaquim, no município de Porto Alegre/TO*, os geógrafos Elizeu Ribeiro Lira e Aniel R. Valadares descrevem que a geografia contribuiu para a manutenção da cultura e a condição de sobrevivência das comunidades quilombolas. Esses textos descrevem a condição social dos quilombos nos municípios citados, que não diferem da maioria dos quilombos e comunidades negras rurais no Tocantins.

O avanço do conhecimento histórico acerca dos quilombos e o desencadeamento do processo de organização das comunidades negras no Brasil apareceram pela primeira vez como lei constitucional na Constituição de 1988, aprovado o Dispositivo Constitucional Provisório, art. 68, determinando o reconhecimento da propriedade da terra ocupada pelos “remanescentes das comunidades quilombolas” (ANDRADE et al., 2010).

Convém lembrar ainda a instituição do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do ato das disposições constitucionais transitórias.

Mas a educação passa a ser discutida mesmo como prioridade e política de desenvolvimento social quando o governo federal elaborou o Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas no Programa Nacional Brasil Quilombola em 2003 (BRASIL, 2003).

Como mencionado anteriormente, no campo político-institucional, a instauração de políticas e programas pelo governo brasileiro desencadeou o fortalecimento do tema e a ampliação de ações afirmativas em torno do enfrentamento das desigualdades sociais que marcam o cotidiano das comunidades tradicionais. Algumas linhas de atuação e programação — entre as quais destacamos o Programa Nacional de Educação do Campo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Dinheiro Direito na Escola (PDDE), o Procampo, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Educação Quilombola — foram criadas no sentido de fornecer educação voltada ao povo negro, garantindo sua valorização em todos os aspectos.

Considerando ainda mais dois mecanismos de sustentação de uma educação voltada ao povo negro, temos a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, tendo aquela o objetivo de estabelecer 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”, e dá outras providências, bem como a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

Aspectos sociais dos quilombos no Tocantins

Muitas das comunidades remanescentes de quilombos ainda sobrevivem da agricultura de subsistência, não têm acesso permanente ao atendimento à saúde, saneamento básico, e no que se refere à educação, o quadro é bem mais complexo, só as CRQ Mumbuca, no município de Mateiros; Chapada da Natividade, no município de Chapada de Natividade; e Dona Juscelina, no município de Muricilândia, possuem escolas de ensino médio. A distribuição da educação quilombola no Tocantins apresenta um quadro de 2.591 alunos matriculados na rede de ensino estadual, 593 professores em 25 escolas estaduais (SEDUC, 2017).

De acordo com censo escolar realizado em 2010, existem 210.510 alunos nas escolas localizadas nas CRQ que são atendidos por 31.943 professores em 1.912 escolas. A região Nordeste concentra 67,99 % das matrículas. O Quadro 1 apresenta as escolas quilombolas localizadas nas regiões Norte e Nordeste do país. Os dados apresentados de 2010.

Quadro 1 – Escolas quilombolas nas regiões Norte e Nordeste

PAÍS/REGIÃO	UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ESCOLA 2010	FUNÇÃO DOCENTE 2010	MATRÍCULA 2010
Brasil		1.912	31.943	210.485
Norte		346	4.149	32.091
	Rondônia	6	184	1.895
	Acre	0	0	0
	Amazonas	2	5	93
	Roraima	0	0	0
	Pará	285	2.869	24.606
	Amapá	26	494	2.868
	Tocantins	25	593	2.591
Nordeste		1.229	20.514	143.122
	Maranhão	550	5.380	45.571
	Piauí	51	776	4.590
	Ceará	27	511	3.989
	Rio Grande do Norte	30	419	319

Fonte: Organizado pelo autor, 2017.

As CRQ no estado do Tocantins não diferem da maioria das comunidades quilombolas em todo o Brasil. Possuem caráter rural e famílias extensas. Dentre as 45 CRQ, duas

apresentam formato diferenciado por serem comunidades quilombolas urbanas. A CRQ Chapada da Natividade, em Chapada da Natividade /TO, está estabelecida na zona urbana; a outra, Comunidade Dona Juscelina, está situada em Muricilândia, região norte do Tocantins, mesmo assim as dificuldades não são minimizadas por essa característica geográfica.

São percebidas desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, dos jovens e dos adultos, penalizando especialmente alguns grupos étnico-raciais, sendo que a população mais pobre é a do campo e, para superar algumas deficiências, nesse sentido, a Escola Estadual de Muricilândia e o Colégio Estadual Padrão, vêm ao longo desses anos criando mecanismos de estreitar os laços entre as escolas e as comunidades.

Mediante a realização de ações durante a pesquisa, foi possível desvendar lacunas entre a prática pedagógica e a teoria proposta para implantação e implementação do currículo de educação quilombola, foi possível verificar a ausência de participação ativa por parte de profissionais da educação a fim de interagir com os alunos, nas ações que fortalecem a identidade dos alunos quilombolas da Comunidade Remanescentes de Quilombo “Chapada da Natividade” e das Comunidades Remanescentes de Quilombo “Malhadinha” e “Córrego Fundo”, em Brejinho de Nazaré-TO.

Mesmo assim, a pesquisa propiciou intervenções junto ao Colégio Estadual Padrão, a fim de colaborar com as reflexões que visam o fortalecimento da identidade quilombola, para isso dispusemos de uma proposta de trabalho, através de um projeto com cronograma anual, cujos objetivos e estratégias estão expressas no Quadro 2.

Quadro 2 - Objetivos e estratégias de fortalecimento da identidade quilombola no Colégio Estadual Padrão - 2016

OBJETIVO ESTRATÉGICO	ESTRATÉGIA	METAS	MÊS
1 - Criar um ambiente de reflexão sobre as diferenças sociais e étnico-raciais.	- Discutir com os alunos as mais diversas formas de preconceitos e discriminação.	Realizar rodas de conversas, ver e discutir filmes com temas relacionados às questões étnico-raciais.	Março a Novembro
2 - Promover visitas aos quilombos e às aldeias indígenas.	- Fazer conhecer as comunidades tradicionais.	Realizar visitas em quilombos e aldeias indígenas.	Abril a Novembro
3- Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.	- Concentrar esforços nas séries e disciplinas críticas.	Criar um elo entre escola e comunidade quilombola.	Março a Dezembro

Fonte: Organizado pelo autor, 2017.

As ações interventivas desenvolvidas nas escolas contribuíram no sentido de fazer com que os alunos, pais e profissionais da educação fizessem reflexões em relação ao conhecimento do seu eu, valorizando o outro a partir de si mesmos. A partir desse momento, passaram a realizar eventos culturais agregados ao conteúdo e à historicidade das comuni-

dades quilombolas no município, o incentivo e o olhar diferenciado aos alunos rurais e quilombolas têm sido importante, pois tem contribuído para despertar a comunidade escolar para a necessidade de compreender a realidade vivida dos alunos.

Tais ações contribuíram também de outra forma, através do incentivo à realização de cursos e de provas externas, as quais visaram a contribuir para a formação e o desenvolvimento intelectual e social dos alunos de comunidades quilombolas e rurais. Essa ação objetivou atingir o combate à pobreza e dessa forma trabalhar diretamente com o conceito de pobreza e desigualdade social no Brasil.

As práticas pedagógicas e a relação aluno, quilombo e escola na construção da identidade

Para início dessa discussão, vale evidenciar que a população do Tocantins tem cerca de 74,2% de negros; Bahia, Amazonas e Pará são estados com maiores proporções de negros, próximas a 80%. Garantir a educação nesses territórios respeitando a história e as práticas culturais da população é pressuposto fundamental para o combate ao racismo. Sendo assim, a implementação da Lei 10.639 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios para que as ações recomendadas nesse plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução.

As escolas em território quilombola trabalham a temática proposta no projeto político pedagógico sem clara percepção da historicidade do negro no cenário brasileiro, contudo o esforço de professores, alunos e quilombolas pode ser o primeiro passo para efetivação ou implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

A Escola Estadual de Muricilândia e o Colégio Estadual Padrão têm suas particularidades por serem escolas urbanas e atender alunos quilombolas, essas características trazem uma nova observação que é a urbanização e propagação de uma cultura de massa.

Ressalte-se, porém, que a relação escola e comunidade, no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, faz com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária e contribua para fomentar as discussões propositivas dos planos estadual e municipal de educação. Dessa forma, a disseminação das leis 10.639/03 e 11.645/08 junto a gestores e técnicos, no âmbito escolar das comunidades quilombolas, poderá garantir condições adequadas para o pleno desenvolvimento social, educacional como proposta no plano municipal de educação e PPP.

Nesse contexto, quanto à obrigatoriedade do ensino de História, da cultura Afro Brasileira e Africana nas escolas e do Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais, é possível observar que a teoria entrelaça e orienta as ações pedagógicas nas escolas que trabalham a temática racial.

A educação básica é marcada pela desigualdade no que se refere à qualidade e ao acesso. No Brasil ainda não se consegue garantir a todas as crianças um assento nos bancos

escolares, isso mostra que há desigualdades e uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial.

É importante destacar que práticas e ações realizadas pelas escolas, alunos e professores no ambiente escolar e na comunidade têm contribuído para o fortalecimento da identidade negra. Essas escolas, preocupadas com as relações estabelecidas, vez que constata um tratamento diferenciado que hierarquiza o pertencimento racial dos alunos, vêm trabalhando conteúdos e promovendo rodas de conversas com a comunidade quilombola no sentido de fortalecer o vínculo entre escola e comunidade. Buscam trabalhar as diferenças de tratamento em relação aos alunos quilombolas, uma vez que essa atitude anti-educativa concorre para a difusão, a reprodução e a permanência do racismo nas escolas e na sociedade como um todo.

Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor e garantir o direito de aprender. Isso implica fazer da escola um lugar em que todos se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade.

Convém lembrar que o Plano Nacional de Implementação das DCN da Educação para as Relações Étnico-raciais está dirigido formalmente para que sistemas e instituições de ensino cumpram o estabelecido nas leis 10639/03 e 11645/08. A Educação das Relações Etnicorraciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana serão desenvolvidos por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores, devem ser estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 – Resolução CNE/CP nº 01/2004.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, p. 47).

Nesse caso, trata-se de localizar as relações pedagógicas e culturais entre as comunidades quilombolas, família e escola e especificamente com as comunidades Córrego Fundo, Malhadinha, em Brejinho de Nazaré; e Chapada da Natividade, em Chapada da Natividade, ambas no Tocantins.

Os diversos materiais didático-pedagógicos, como livros, revistas, jornais, utilizados em sala de aula fazem referência majoritariamente aos brancos, fortalecendo o processo dis-

crimatório no cotidiano escolar. Há pouca presença do negro nesses materiais, e quando ilustrado, faz menção ao período escravista em situação de subserviência ou de desprestígio social. É importante, então, avançar na avaliação crítica desses materiais e na produção de recursos pedagógicos que apresentem positivamente as comunidades quilombolas, seu cotidiano, sua rica cultura e sua contribuição social e econômica para o Brasil. É necessário que a escola seja um lugar de desconstrução de estereótipos para afirmar a riqueza da nossa diversidade sócio-cultural, garantida pela presença de distintos povos e comunidades tradicionais. Para isso, a escola precisa abrir seus currículos, como propõe Arroyo (2011, p. 38).

Alguns dos significados das iniciativas docentes têm sido levar as disputas para a visão fechada do conhecimento curricular; abrir os currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm da própria dinâmica que está posta no campo do conhecimento. Mais ainda abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades: fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos. Por aí caminham os embates no campo do conhecimento e que essas iniciativas pedagógicas trazem para o território dos currículos.

Nessa perspectiva, a escola precisa ter cuidado para não fazer uso de recursos pedagógicos de caráter racista, marcados pelo eurocentrismo e etnocentrismo que historicamente valorizam apenas o continente europeu em detrimento dos negros e do continente africano. Portanto convém construir um novo caminho que permita formar pessoas com condições de perceber os significados e lógicas não validadas pelos sistemas de ensino formais e colocá-los na escola na perspectiva de contribuir para uma nova compreensão de mundo. Esse cuidado político e metodológico da escola aliado ao bom andamento das políticas públicas e ações afirmativas em curso são condições basilares para o enfrentamento do racismo, como analisa Jaccoud (2008, p. 137).

A presença do racismo, do preconceito e da discriminação como práticas sociais aliadas à existência do racismo institucional representam um obstáculo à redução daquelas desigualdades, obstáculo este que só poderá ser vencido com mobilização de esforços de cunho específico. Assim, a implementação de políticas públicas específicas, capazes de dar respostas mais eficientes frente ao grave quadro de desigualdades raciais existente em nossa sociedade, apresenta-se como exigência incontornável na construção de um país com maior justiça social.

Através de professoras (es) e coordenadoras (es) as escolas procuram desenvolver ações no âmbito das questões étnico-raciais. Roberta Tavares de Albuquerque⁸¹ é professora e nesses últimos anos vem coordenando ações étnico-raciais no Colégio Estadual Fulgêncio Nunes. Em seu relato, menciona que as ações pedagógicas atingiram o objetivo a partir do trabalho conjunto com a Associação Quilombola Visão de Águia através de uma parceria entre a unidade escolar e a prefeitura. Entre as ações realizadas destacam-se os eventos

81 Historiadora, professora e coordenadora do projeto Preservando Nossas Raízes e da Consciência Negra na Escola Estadual Fulgêncio Nunes de Chapada da Natividade/TO.

culturais com culminância no dia da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro no município de Chapada da Natividade/TO.

A partir disso há o fortalecimento da associação quilombola e os primeiros passos rumo à efetivação da Lei municipal nº 166 de 15 de dezembro de 2010, além disso, valorização da cultura e da ancestralidade na luta contra o racismo, o preconceito e a desigualdade social. Com o mesmo pensamento e estrutura pedagógica diferente, o Colégio Estadual Padrão busca o diálogo direto com os alunos, pois a perspectiva é fazer com que a desigualdade seja amenizada com a inserção dos jovens na universidade e no mercado de trabalho.

A professora Alzirene Alves⁸² acrescenta ainda que o Colégio Estadual Padrão tem dado um passo importante na efetivação de políticas educacionais e étnico-raciais criando ações e espaços de discussão da realidade geográfica e do acesso dos alunos de comunidades rurais e quilombolas à escola. A escola divulga os vestibulares, incentiva e inscreve os alunos, mas tem maior preocupação com os alunos quilombolas, pois após o término do ensino médio muitos deixam de acessar as informações e a divulgação das provas externas. Essas ações oportunizam uma nova relação entre quilombo, alunos e escola. Narrou, ainda, abordagens pedagógicas em torno dos valores éticos e morais dos alunos na perspectiva de desconstruir alguns preconceitos que até então estavam enraizados na cultura da comunidade, tanto escolar quanto quilombola. Dessa forma, os alunos aproximam a escola e o quilombo, o que é fundamental para que os professores possam interagir entre as partes.

A relação educacional entre as duas escolas urbanas, e ao mesmo tempo dentro do território quilombola, vem criando uma nova cultura e forma de pensar o currículo, o PPP e outras dimensões que envolvem o atendimento a estudantes quilombolas, como alimentação, transporte e metodologia de ensino. A participação das comunidades quilombolas nesse processo certamente gera acúmulo mútuo de saberes que se somarão na busca de novas concepções de educação e de sociedade. Os resultados desse conjunto de pensamentos e atitudes contribuirão em médio e longo prazo para romper com barreiras que impedem os alunos de comunidades negras rurais e quilombolas acessar as políticas públicas, tanto no campo educacional como no mercado de trabalho.

Além de detectar algumas lacunas, este trabalho tem o papel de instigar novas pesquisas e buscar novas compreensões sobre educação quilombola no estado do Tocantins. Nesse sentido, dialoga com Castilho (2008), que afirma a necessidade de pesquisas nesse âmbito não só a fim de enriquecer os conhecimentos da academia, mas também colaborar com a luta dessas comunidades. E ao mesmo tempo ressaltar as ações dessas escolas como iniciativa louvável para quebrar preconceitos e buscar compreender a desigualdade social a partir do conhecimento da realidade da comunidade escolar.

Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor. Garantir o direito de aprender implica fazer da escola um lugar em que todos se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade.

82 Diretora do Colégio Estadual Padrão de Brejinho de Nazaré/TO.

Nesse sentido, é preciso estreitar o diálogo com os órgãos gestores visando ao fortalecimento da política de educação quilombola e oportunizar o vínculo afetivo, familiar, territorial, cultural e religioso, aspectos importantes para promover a solidificação e consolidação da identidade quilombola que expressa uma sabedoria secular a ser considerada nos currículos formais ou nas atividades cotidianas das escolas. Apesar das mais diversas legislações, as comunidades quilombolas ainda requerem efetividade para realmente discutir um ensino democrático, inclusivo, antirracista e emancipatório, que considere as especificidades de um estado multirracial.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões; OLIVEIRA, Rosy. **Sociabilidades Negras. Comunidades Remanescentes, Escravidão e Cultura**. Belo Horizonte, MEC/UFT/Daliana, 2006.

LIRA, Elizeu Ribeiro; VALADARES, Aniel R. Aspectos socioculturais e econômicos da comunidade afrodescendente São Joaquim, no município de Porto Alegre-TO. In: SANTOS, Roberto de Souza; LIRA, Elizeu Ribeiro; CALAÇA, Manoel; CHAVEIRO, Eguimar Felício. (Orgs.). **Território e diversidade territorial no cerrado: cidades, projetos regionais e comunidades tradicionais**. Goiânia-GO, Kelps, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>

O contexto sociocultural e a trajetória escolar dos estudantes em situação de pobreza: o papel do orientador educacional

Diva Nunes Rezendes⁸³
Juciley Evangelista Freire⁸⁴

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 observa-se no Brasil a ampliação da oferta educacional, sobretudo na etapa do ensino fundamental, com significativo aumento no acesso das classes populares à escola. Observa-se, também, o desenvolvimento de outras políticas públicas sociais com vistas a assegurar o direito à educação, a exemplo de programas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família (PBF). Ainda que tenha melhorado o acesso, há problemas em relação à permanência, ao fluxo regular do educando na vida escolar e à aprendizagem, especialmente daqueles originários de famílias em situação de pobreza e extrema pobreza.

Garantir a todos e todas o direito à educação é possibilitar a milhões de brasileiros o acesso à cultura, aos conhecimentos socialmente produzidos e à participação política, bem como vislumbrar o acesso aos bens econômicos por meio da profissionalização, ou seja, é garantir cidadania e dignidade. Cidadania que historicamente tem sido usurpada dos pobres, das mulheres, dos negros, dos índios (MACCARIELLO, 2008).

83 Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, professora da educação básica, coordenadora estadual do Programa Bolsa Família na Educação – Seduc/TO. E-mail: divarezendes@hotmail.com

84 Doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Tocantins - Câmpus de Palmas, pesquisadora e coordenadora geral do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – Neped/UFT. E-mail: Jucy@uft.edu.br

Conforme Arroyo (2014), a pobreza existe materializando-se nos corpos de milhões de meninos e meninas mal-alimentados e malvestidos que adentram as escolas públicas no país. E a pobreza é um fenômeno “produzido historicamente pelo padrão político de poder-dominância-subalternização” desenvolvido ao longo de séculos no Brasil e tem sido interpretado de forma equivocada e reducionista, o que contribui para o não desvelamento dos processos histórico-sociais que a produzem e reproduzem cotidianamente (ARROYO, 2014, p. 16).

Segundo Yannoulas e Garcia (2017, p. 24), “a educação, tanto em sua expressão geral como em sua forma escolar, compõe a ordem social e, portanto, reflete as tensões, os conflitos e as contradições dessa ordem social”. Nesse sentido, a escola tem dado sua parcela de contribuição para a manutenção da desigualdade social à medida que mantém visões moralizantes acerca da pobreza – concebendo-a não apenas como falta de bens materiais, mas, sobretudo de valores morais, de capacidade intelectual, de hábitos de estudo – ou quando nega aos estudantes pobres um ensino capaz de fazê-los compreender as razões da sua condição social, possibilitando-lhes conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos que os capacitem para atuar em todas as dimensões da vida, inclusive na transformação de seu contexto social e da sua própria história. Em vez disso, oferece um ensino de competências e habilidades básicas que prioriza a socialização para os alunos provenientes das famílias de baixa renda, constituindo-se em um ensino pobre para os pobres (LIBÂNEO, 2012).

Visando a combater o abandono e a evasão escolar e a estimular o acesso, a permanência e a progressão escolar dos estudantes de seis a 17 anos oriundos das famílias beneficiadas pelo PBF, numa estratégia de enfrentamento da pobreza, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), realiza em parceria com estados e municípios o acompanhamento da condicionalidade da educação. Dentre as atividades encontra-se o monitoramento da frequência escolar do público com perfil de acompanhamento a fim de identificar os motivos da baixa frequência (ou da não-frequência) e buscar sua superação de forma articulada e inter setorial.

Esse acompanhamento e o monitoramento da frequência do aluno PBF realizados por equipes escolares geram dados e informações que podem subsidiar um efetivo trabalho de inclusão da criança na escola. Diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais têm com esses instrumentos possibilidades de diagnosticar e propor ações efetivas de acesso e permanência na trajetória escolar da criança pobre.

A escola atual recebe um público antes excluído do processo educacional, o que exige mudanças no jeito de ensinar, nas concepções pedagógicas, nas relações sociais entre os sujeitos que constroem a escola, produzindo uma prática escolar voltada à realidade social e que tenha esses sujeitos e suas necessidades educacionais como norteadores das atividades pedagógicas. Nesse processo, destaca-se o papel do orientador educacional que “caracteriza-se como mediador e articulador do processo educativo, priorizando a construção de uma escola participativa e transformadora desta sociedade individualista, excludente e discriminatória” (SOUZA, 2011, p. 21).

Diante disso, e levando em consideração que o PBF⁸⁵ já tem mais de dez anos e necessita de uma investigação sobre sua efetividade, questiona-se: como a escola por meio do serviço de orientação educacional tem promovido o acesso e a permanência dos alunos pobres e extremamente pobres participantes do PBF? Que ações têm sido desenvolvidas nesse sentido? Quais concepções de pobreza norteiam o currículo escolar?

Para responder a esses questionamentos, objetivou-se de modo geral caracterizar a função do orientador educacional em relação à inserção dos alunos pobres no contexto escolar. De modo específico, os objetivos foram: verificar como é feito o acolhimento pela orientação educacional dos alunos beneficiários do PBF e identificar e analisar como o currículo aborda as questões de pobreza e desigualdade social no ambiente escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, além da pesquisa bibliográfica foi feita pesquisa documental utilizando-se formulários periódicos da frequência escolar dos alunos participantes do PBF, atas de resultado final, relatórios de acompanhamento da frequência e publicações sobre o PBF. Realizou-se, ainda, pesquisa de campo em uma escola do distrito de Taquaruçu, município de Palmas/TO, com a participação da orientadora educacional da Escola Municipal Crispim Pereira Alencar, de estudantes beneficiários do ensino fundamental que estudaram em 2016 e em 2017, de uma professora que ministra língua portuguesa e matemática dos anos iniciais do ensino fundamental e do secretário geral escolar.

Este artigo apresenta inicialmente uma discussão teórica sobre o papel do orientador educacional face aos problemas sociais vivenciados por alunos e alunas pobres. Na seção seguinte, discute a presença ou omissão da questão da pobreza no currículo escolar para a seguir apresentar o cenário da escola e seu projeto político pedagógico (PPP). Na quarta seção, são apresentados os resultados da pesquisa realizada na escola com a orientadora educacional e outros profissionais acerca do trabalho realizado junto aos alunos vinculados ao PBF.

O papel do orientador educacional face ao contexto social e cultural dos educandos

A função de orientação educacional no Brasil ainda passa pela construção de sua identidade em virtude das influências dos diferentes contextos históricos, políticos e socio-culturais em que foi desenvolvida desde sua criação, que faz emergir a necessidade de se dar novas respostas aos desafios que surgem no cotidiano escolar. Passa por delineamentos nas décadas de 1980 e 1990, caracterizando-se nos dias atuais pela mediação do trabalho pedagógico junto aos demais educadores (GRINSPUN, 2006, p. 27 e 32).

O orientador educacional não pode abrir mão do plano de trabalho da orientação em si, bem como da prática de planejar para estabelecer com os segmentos da escola – direção, coordenação, professores, pais, alunos e demais funcionários, – um trabalho coletivo

85 O Programa Bolsa Família (PBF), que faz transferência direta de renda com condicionalidades às famílias pobres e extremamente pobres, visa ao alívio imediato da pobreza, bem como contribui para o acesso dessas famílias a direitos sociais básicos, como saúde, educação e assistência social. O acompanhamento de condicionalidades no âmbito do PBF permite ao poder público mapear os principais problemas vivenciados por essas famílias a fim de que as instituições e equipamentos destinados à gestão e execução do PBF possam atuar para resolvê-los.

visando a auxiliar o educando em sua formação científica, cultural, tecnológica e cidadã, em suas utopias, desejos e paixões, bem como contribuir para a elaboração e execução do PPP da escola (GRINSPUN, 2011, p. 37).

Faz parte de seu papel a articulação entre escola-família e comunidade tendo como foco do trabalho as dificuldades pedagógicas, emocionais, sociais e cognitivas dos alunos. Nessa perspectiva, precisa estar atento para todas as situações advindas do contexto social dos meninos e meninas pobres e extremamente pobres que adentram a escola, tais como: situações de doença, relação familiar conflituosa, necessidade de cuidar de familiares (irmãos, idosos, pessoas com deficiência), de trabalhar para ajudar os pais, quando isso caracterizar trabalho infantil; desemprego na família, ausência do pai ou da mãe ou de ambos, gravidez na adolescência, dificuldades com transporte escolar, reflexos de violências sofridas, assim como os impactos do bullying na escola; discriminação, diversas formas de preconceitos, racismo, dentre outras situações que os deixam desmotivados e que são diagnosticadas periodicamente pelo acompanhamento da frequência escolar e identificadas como causas de baixa frequência, infrequência e abandono escolar, conforme tabela de motivos de baixa frequência, situações coletivas e outros registros que acompanha os formulários de frequência⁸⁶ do PBF.

Segundo Milet (2001), o orientador educacional deve levar para o coletivo da escola as situações mencionadas anteriormente para serem debatidas, pensadas conjuntamente a fim de que todos possam contribuir para a solução dos problemas, pois no grupo uma diversidade de experiências nas relações mantidas com a criança e conhecimentos poderão ser socializados e ajudar na construção de uma escola viva, que dê conta de seu papel social. A autora considera, ainda, que todas as situações anteriormente relatadas são importantes e deveriam ser trabalhadas, porém não tratando os alunos como vítimas ou paternalizando-os, mas promovendo ações que os levem a tomar consciência dos problemas que enfrentam percebendo-os como questões sociais, culturais, econômicas, políticas – contradições de uma sociedade capitalista. Portanto o orientador educacional deve agir como mediador desses conflitos incentivando os estudantes a participar de atividades, projetos, movimentos que promovam o engajamento deles com a mudança de seu contexto histórico.

Milet (2011) acrescenta que diante dos problemas sociais resultantes de uma sociedade de classes, compete à escola dar significado aos conhecimentos por ela trabalhados, evitando, assim, o fracasso escolar.

[...] dificilmente o aluno aprende se os conhecimentos transmitidos não são significativos para ele, seja esse aluno pertencente à classe trabalhadora ou não. Mas o que se verifica é que os conteúdos programáticos, a linguagem, as normas escolares, as regras de conduta são estabelecidas em harmonia com os valores das camadas médias da população. Em nossa sociedade, qualquer que seja o lugar em que esteja localizada, qualquer que seja a população atendida, a escola veicula os padrões dominantes como sendo

86 São formulários preenchidos pelas escolas durante cinco períodos de coleta no ano, os quais podem ser utilizados como diagnóstico territorializado dos motivos que geram a baixa frequência, infrequência e abandono escolar dos alunos pobres e extremamente pobres.

os padrões ideais a ser atingidos por todos, indiscriminadamente. Individualismo, competição, - modos ao sentar e ao falar, passividade, obediência e respeito à hierarquia, são algumas das imposições que a escola costuma fazer aos alunos ao contrário do espírito de coletividade, da cooperação, de espontaneidade e do respeito mútuo, características dos segmentos de baixa renda da população. Como se pode verificar, o aluno pobre está mesmo destinado ao fracasso, tal a estranheza que a escola lhe inspira (MILET, 2011, p. 48-49).

Portanto, compete ao orientador educacional buscar subsídios para promover momentos de debates sobre as experiências vividas pelos alunos em seu dia a dia e relacioná-las com os conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ao abordar sobre o fracasso escolar, Grinspun (2011) acrescenta que é necessário dar voz às vivências culturais dos alunos, refletir, debater sobre o resgate da autoestima dos estudantes de baixa renda, condição fundamental para o protagonismo deles, além de questões como condições de trabalho, representações dos docentes e educandos, ensino e avaliação da aprendizagem e relações de poder na escola. Em síntese, a “Orientação deve propiciar meios para que seja discutida a problemática da escola, dos seus alunos e professores, do currículo e de seu projeto político-pedagógico” (GRINSPUN, 2011, p. 88-89).

Pobreza, desigualdade social e currículo escolar

Na formação do indivíduo, há fatores essenciais e influentes, como o contexto histórico, cultural, social, econômico e biológico. Como a sociedade é formada por classes logo vem o problema das diferenças vivenciadas na infância e na juventude de cada indivíduo. Condições como classe, etnia e gênero implicam a composição do grupo social nas diferentes experiências com os mais diversos resultados comportamentais.

A escola é a instituição social que tem como função a formação humana e cidadã por meio da construção e transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos que prepara crianças e adolescentes para iniciar no mundo adulto, bem como investe no seu desenvolvimento cognitivo e social. Essa instituição tem adotado um currículo hegemônico que muitas vezes desconsidera a diversidade que adentra os seus muros, demonstrando dificuldade histórica em lidar com uma realidade social contraditória, desigual e diversa, formada por estudantes oriundos de diferentes realidades, especialmente com os pobres e extremamente pobres os quais constroem suas referências de pensamento e de ação a partir dos contextos sócio-histórico e cultural em que estão inseridos.

Considerando essa realidade, a escola precisaria contemplar nos currículos as temáticas sociais ligadas às causas e consequências das desigualdades sociais, sobretudo a questão da pobreza. Currículo aqui entendido conforme define Arroyo, “o conteúdo cultural que as escolas difundem” e os “efeitos que esses conhecimentos provocam nos sujeitos”. E que, portanto, também “exprime a ideologia, as relações de poder e a cultura de cada unidade escolar” (MOREIRA, 2008 *apud* ARROYO, s/d, p. 6). Dessa forma, pode contribuir tanto para

a reprodução da pobreza e das desigualdades quanto para a construção de uma sociedade democrática e menos desigual.

Conforme pontua Arroyo, “a concepção de conhecimento e de cultura sintetizada nos currículos está marcada por uma noção linear do tempo e do espaço que culmina em uma visão desenvolvimentista pela qual há uma promessa de progresso por meio do processo escolar” (ARROYO, s/d, p. 12). Nessa concepção, a educação é vista como capaz de romper o ciclo intergeracional da pobreza por meio da profissionalização da população pobre, porém não levando em conta a necessidade de mudanças estruturais na sociedade que intervenham nas causas da pobreza. Essa visão, contudo, segundo Arroyo, pode ser contraditada pelos resultados de pesquisas antropológicas longitudinais que correlacionam aumento dos anos de estudo com a renda, segundo as quais ocorreu pouca mobilidade social dos pobres, mesmo melhorando o nível de escolaridade da população mais jovem em relação aos mais idosos. Portanto, o papel da educação e do currículo escolar na superação da pobreza é limitado em relação aos aspectos estruturais que incidem mais decisivamente na produção e reprodução das condições sociais da população. À educação cabe a formação do sujeito para sua emancipação coletiva e individual com poder para atuar conscientemente na construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática.

Nesse sentido, segundo Arroyo, contemplar a temática da pobreza no currículo significa buscar na história, na antropologia, na economia, nas artes, nas diversas linguagens como literatura, poesia, música, cinema etc. o conhecimento sobre a pobreza valorizando suas lutas e conquistas para construção de seus territórios, da sociedade brasileira, assim como dialogar com as experiências que os alunos pobres e extremamente pobres trazem para a sala de aula, como as vivências culturais de suas famílias e comunidades. Para tanto, “é necessário reconhecer os saberes sobre a produção da pobreza, superar a visão moralizante sobre a pobreza e garantir esses saberes nos currículos como direito de todo (a) cidadão (ã)”. (ARROYO, s/d, p. 25).

Superar essa visão dominante sobre a pobreza e a desigualdade social e construir novos saberes em um novo currículo escolar que os contemple requer um trabalho articulado de toda a comunidade escolar. Gestores e equipe pedagógica, tendo o orientador educacional como mediador entre eles, os alunos e suas famílias são importantes atores nesse processo. Vejamos como essa realidade se apresenta no caso particular de uma escola municipal de Palmas abrangida por esta pesquisa.

A realidade sociocultural do estudante pobre e seu acolhimento pelo orientador educacional

Pinzani e Rego (2014) discutem diversos aspectos que se entrecruzam contribuindo para a existência da pobreza: o processo histórico, a dominação política e econômica, a localização geográfica, a etnia, o gênero, a temporalidade e falta de oportunidades os quais provocam diferenças no modo de vida e nas condições socioculturais das pessoas.

Estudo realizado pela Secadi/MEC em 2015, cruzando dados do censo escolar/Inep, Cadastro Único e Sistema Presença, identificou o perfil de crianças e adolescentes em situação de pobreza e beneficiários do PBF o qual é constituído em sua maioria por negros e pardos (75%) com uma quantidade expressiva morando na zona rural, 28% entre os beneficiários contra 15% entre os não beneficiários PBF, e urbana, 78% dos beneficiários. Os demais alunos, ou seja, não beneficiários do PBF, são constituídos em sua maioria por brancos e moradores na zona urbana (Tabela 1).

Tabela 1: Perfil dos estudantes beneficiários PBF - 2015

Estudantes	Raça/cor			Localidade		Brasil/ Matrícula/2015		
	Branco	Pretos e pardos	Outros	Rural	Urbano	Total na Ed. Básica	Total de 6 a 17 anos	De 6 a 17 anos
Beneficiários	24%	75%	1%	28%	72%	48.796.512	34.988.440	18.557.478
Não Beneficiários	55%	44%	1%	15%	85%			16.430,962

Fonte: SECADI/MEC/Censo Escolar/INEP, Cadastro Único e Sistema Presença

Essa temática foi abordada em um estudo realizado pela Unicef que discute a exclusão escolar no Brasil, o qual constatou que os alunos negros se apresentam em desvantagem em relação aos brancos em virtude do processo histórico. De igual modo, a escolaridade dos pais ou responsáveis é um obstáculo significativo para dificultar a entrada destes na escola sendo que a região com maior dificuldade nesse aspecto é a região Norte (Tabelas 2 e 3).

Tabela 2 - Taxa de frequência à escola da população de 6 a 10 anos por gênero, raça e localização - 2010 (%)

ESTADO	UF	POPULAÇÃO DE 6 A 10 ANOS	SEXO		COR/RAÇA		LOCALIZAÇÃO	
			Feminino	Masculino	Branços	Negros	Urbana	Rural
	TO	97,0	97,4	96,6	97,7	97,1	97,8	94,3
REGIÕES	NORTE	93,7	94,1	93,4	95,4	94,0	95,9	88,8
	NORDESTE	97,3	97,6	97,1	97,7	97,2	97,6	96,7
	SUDESTE	97,8	97,9	97,7	98,0	97,6	97,9	97,1
	SUL	97,9	98,0	97,8	97,0	97,5	97,9	97,5
	CENTRO-OESTE	97,1	97,3	97,0	97,7	97,1	97,6	93,7
BRASIL		97,2	97,3	97,0	97,8	90,9	97,6	95,3

Fonte: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014, p. 19.

Na Tabela 2, observa-se que nos dados gerais do Brasil não há grande diferença na porcentagem de frequência à escola dos alunos em relação ao gênero, mas em relação à cor e à localização sim. No Tocantins, os respectivos índices são um pouco melhores que a média da região Norte, porém são inferiores a quase todas as médias das outras regiões.

Tabela 3 - Taxa de frequência à escola da população de 6 a 10 anos por nível de renda e de instrução dos responsáveis - 2010 (%)

ESTADO		Maior nível de instrução dos responsáveis pelo domicílio e seus cônjuges				Rendimento domiciliar per capita (em número de salários mínimos)				
		Fundamental Incompleto	Fundamental	Médio	Superior	Até 1/4	Maior que 1/4 e menor que ou = 1/2	Maior que 1/2 e menor que ou = 1	Maior que 1 e menor que ou = 2	Maior que 2
	TO	95,2	97,9	98,4	99,3	94,8	97,3	98,4	98,9	99,0
REGIÕES	NORTE	90,8	95,9	97,5	89,9	89,9	95,4	96,5	98,0	98,2
	NORDESTE	96,5	98,1	98,8	99,1	96,4	97,7	98,2	98,9	98,8
	SUDESTE	96,8	97,9	98,6	99,1	96,4	97,7	98,2	98,9	98,8
	SUL	96,9	97,9	98,6	99,3	96,2	97,1	98,0	98,7	99,0
	CENTRO-OESTE	95,3	97,7	98,5	99,0	93,8	96,7	97,8	98,5	98,6
BRASIL		95,8	97,7	98,5	99,0	95,1	97,3	90,0	98,6	98,8

Fonte: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014, p. 21

Nos números de frequência à escola dos alunos de 6 a 10 anos no estado do Tocantins, observa-se que quanto menor o nível de escolaridade e de renda dos pais ou responsáveis, menor a presença das crianças na escola; o inverso também ocorre, quanto maior a formação escolar e recursos financeiros da família, melhor a frequência escolar das crianças.

Segundo Pinzani e Rego (2014), em virtude do nível de escolaridade e características da educação recebida, os pobres estão fadados às atividades profissionais mais pesadas, que exijam pouca qualificação profissional e, conseqüentemente, pouco remuneradas. Geralmente moram em condições precárias e convivem diariamente com a falta de diversos itens básicos de alimentação, vestuário e locomoção. Além disso, muitas mães, primeira referência na convivência social da criança, vêm de situações familiares e socioculturais opressoras nas quais sofreram violência física e/ou psicológica e aprenderam desde cedo a conviver com a humilhação e a resignação, reproduzindo para os filhos sua descrença, falta de perspectiva, desilusão pela vida. De acordo com Martinelli (2007), as crianças que possuem baixos autoconceito e expectativa quanto ao futuro e pouca persistência tendem a apresentar desempenho escolar fraco. Vale ressaltar, entretanto, que

Um obstáculo é representado também pela incapacidade – e, frequentemente, pela impossibilidade – de as instituições escolares lidarem com as dificuldades familiares dos (as) educandos (as). A pior e mais injusta atitude

é, seguramente, culpar as crianças pelos resultados insatisfatórios que obtém em seu processo de aprendizagem (PINZANI; REGO, s/d, p. 26).

Nesse sentido, na interação com as famílias pobres, o papel do orientador educacional é conhecer as condições de seu público, identificar quais grupos têm condições de contribuir para processo educacional e as que têm dificuldades, e também orientar os professores a planejar sua prática considerando essa realidade (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 56). Além disso, faz-se necessário que o orientador acredite no potencial dos estudantes, dos profissionais e na própria capacidade de implementar um currículo que acolha cada aluno com sua história, sua cultura, respeitando-se o direito de cada um ser como é, trabalhando os conteúdos de forma contextualizada e significativa. Todo esse processo deve ser mediado pelo diálogo, inclusive as situações de conflito, cuja condução depende da autoridade (intelectual, ética, profissional, humana) e não do autoritarismo dos educadores.

Trajatória escolar dos estudantes em situação de pobreza e o orientador educacional

Conforme os objetivos desta investigação, realizou-se pesquisa de campo em uma escola do distrito de Taquaruçu, município de Palmas, utilizando como técnica de coleta de dados a entrevista semi-estruturada com a orientadora educacional da Escola Municipal Crispim Pereira Alencar, com estudantes beneficiários do PBF matriculados no ensino fundamental, que estudaram em 2016 e em 2017, com uma professora que ministra as disciplinas de língua portuguesa e matemática no ensino fundamental anos iniciais e com o secretário geral escolar.

Iniciou-se o trabalho pela pesquisa bibliográfica em busca de uma postura teórico-metodológica a fim de orientar a investigação. Em seguida foram elaborados os instrumentos de coleta de dados, como questionário e roteiro de entrevista estruturado, com algumas questões abertas para que os participantes tivessem maior liberdade em expressar seu pensamento e facilitasse captarmos aspectos da realidade. O passo seguinte foi a consulta à escola solicitando permissão para realização da pesquisa, bem como um levantamento da situação, dos dados gerais sobre a escola e agendamento de horários. A adesão dos agentes escolares foi registrada por meio da assinatura do termo de consentimento dos participantes para realização das entrevistas. Todos os participantes da pesquisa responderam a um questionário específico direcionado a cada segmento: orientadora, estudantes, professora, e questões abertas ao secretário escolar, mas também à professora e à orientadora educacional antes de responderem o questionário escrito.

Para levantamento de dados, foi selecionada uma turma do 4º ano observando-se do total de alunos participantes do PBF quantos foram aprovados e quantos foram reprovados e se houve abandono escolar. Dos alunos do 4º ano quantos deram continuidade no 5º ano na escola em 2017, observando seu desempenho nas avaliações em relação aos alunos não beneficiários. Foram realizadas entrevistas com 50% dos alunos da turma selecionada.

A escola e seu contexto

A Escola Municipal Crispim Pereira Alencar situa-se em Taquaruçu, distrito do município de Palmas, capital do estado do Tocantins. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Taquaruçu em 2010 era de 4.739 habitantes, possuindo um total de 1.597 domicílios particulares. A escola atende aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, possui um espaço físico limpo, conservado, alegre, as salas de aula são espaçosas e arejadas; a escola possui espaços apropriados para secretaria, direção, orientação educacional, coordenação pedagógica, sala dos professores, laboratório de informática, refeitório com um pouco de área coberta, jardim e quadra de esportes; é toda murada com portão de acesso, a frente é bem alta e recapada com cerâmicas coloridas, o que dá um visual alegre à escola.

A quadra coberta é bastante utilizada na culminância de ações, reuniões e eventos e, também, às vezes é utilizada pela comunidade quando a escola não está em atividade. Essa é a única escola que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e localiza-se bem no centro do distrito. Os alunos são oriundos da zona urbana e rural. Aqueles que moram na zona urbana moram próximo à escola, considerando o perímetro urbano do distrito.

Do universo de 532 alunos matriculados na Escola Municipal Crispim Pereira Alencar, 254 (quase 50%), conforme dados do Sistema Presença, participam do PBF. Não há diferenciação no tratamento entre bolsistas e não bolsistas, pois a escola considera que o perfil de aluno é praticamente o mesmo e se preocupa em “não os rotular”.

Segundo a orientadora educacional, o abandono escolar é baixíssimo, mas a re-provação é mais expressiva; indagada sobre a que atribuía esse problema, respondeu que dentre outros fatores os que mais se destacam são a ausência dos pais no ambiente escolar, desinteresse dos alunos pelos estudos e falta de acompanhamento da família.

Nesse aspecto, a professora entrevistada diz que os alunos apresentam dificuldades em virtude de questões emocionais, afetivas e também de limites/disciplina, que exigem muito do professor, que não dispõe de tempo suficiente para dedicar-se às necessidades individuais a ponto de saná-las totalmente, porém diz que ela não desiste, porque às vezes tudo que o aluno tem é o trabalho pedagógico e o acompanhamento escolar.

O projeto político pedagógico da escola

O projeto político pedagógico (PPP), entendido como o principal instrumento de planejamento, gestão e organização do trabalho pedagógico da escola, tem fundamento nos estudos de vários autores brasileiros (VEIGA, 2004; VASCONCELLOS, 2004a e 2004b; PADILHA 2002) que o referenciam como uma construção coletiva e que direciona e dá identidade à instituição escolar. Vasconcelos (2004, p. 169) afirma que o PPP

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo

de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

A escola pesquisada possui um PPP o qual, segundo a orientadora, foi elaborado coletivamente e que em suas metas apresenta como propósitos: a alfabetização na idade certa de todos os alunos, alcançar 97% de aprovação, reduzir a distorção e ampliar a proficiência nas avaliações externas. O currículo contempla a existência das desigualdades e da pobreza no contexto escolar, assim como a necessidade da adoção de uma postura crítica na interpretação dos fenômenos socioculturais. O PPP da escola expressa que

Construir um currículo multicultural é respeitar as diferenças raciais, culturais, étnicas, de gênero e outros [...] Nesse sentido a Proposta Curricular da escola poderá ter um currículo, metodologias, etc. que permitam problematizar a realidade [...] Os educadores devem conhecer os mecanismos de dominação cultural, econômica, social e política ampliando os conhecimentos antropológicos, mas também perceber as diferenças étnico culturais sobre essa realidade cruel e desumana (PPP, 2017, p. 18).

A orientadora diz também que, para promover as condições que favoreçam o desenvolvimento dos alunos pobres, que apresentam dificuldade em acompanhar as atividades curriculares e combater a evasão, é feito o monitoramento da vida escolar desses educandos e são inseridos nos projetos da escola, como aulas de reforço escolar (Projeto Novo Mais Educação), aulas de música (Projeto Veredas), palestras motivacionais, atendimento especializado pela equipe do NASF (PSF de Taquaruçu), que conta com o trabalho de psicóloga, fonoaudiólogo, dentista, nutricionista, médicos, etc. Diz ser feito também contato com as famílias via telefone, convocações à unidade escolar, visitas domiciliares e através das parcerias com o Conselho Tutelar, psicólogo, dentista etc.

Essa situação já foi demonstrada em outras pesquisas quanto à participação de vários outros agentes profissionais no atendimento escolar de crianças pobres (ALGEBAILLE, 2009; YANNOULAS, 2013), o que pode estar associado a uma secundarização ou “ampliação para menos” das funções propriamente educacionais no espaço escolar. Segundo Yannoulas (2013, p. 45-46),

[...] a forma como a transferência de renda se relaciona atualmente com a educação formal é uma demonstração do lugar secundário que cumprem as redes educacionais públicas no Brasil. No espaço físico da educação formal, outras funções e tarefas foram e são processadas transformando o espaço educacional em muito mais do que um espaço unicamente educativo. Um espaço escolar no qual são realizadas múltiplas maneiras de atenção às necessidades da população mais pobre: alimentação e nutrição, saúde e higiene, vestuário, renda, entre outras. Num processo gradativo e contínuo que se agudiza em fins da década de 1970, a utilização da escola para a gestão da pobreza recupera iniciativas já presentes em órgãos que lidavam com serviços básicos, assistência social e desenvolvimento comu-

nitário, operando-se assim uma “revolução passiva” da escola pública que diminui o propriamente educacional no caso das crianças pobres. Uma ampliação para menos, a escola inclui mais crianças, amplia suas funções, amplia tempos e espaços, porém com prejuízo de suas funções propriamente escolares. Uma ação combinada de aligeiramento de conteúdos e sistemas de avaliação, precarização dos espaços físicos e formas de trabalho docente, além de penetração maciça das políticas de gestão dos pobres que passam a frequentar a instituição.

A orientadora da escola afirma que cada professor tem um caderno específico assinado por todos os alunos que frequentam o projeto em cada aula e a supervisora repassa à orientação educacional os alunos faltosos. Nesses casos de falta, o contato com a família é realizado imediatamente via telefone ou, caso seja necessário, com visita à residência da família. Considera que uma dificuldade talvez seja a falta de espaços específicos para as aulas de reforço, pois são utilizados espaços fora da sala de aula, porém dentro da escola. Essa questão da precarização do espaço físico escolar que dificulta o atendimento das necessidades educacionais das crianças mais pobres pode ser compreendida à luz dessa questão evidenciada anteriormente da “ampliação para menos” da escola, ou seja, ampliam-se as necessidades em razão da inclusão dessas crianças, mas não se ampliam as condições materiais para realizar tal atendimento.

Rendimento escolar dos alunos

Na entrevista a professora afirma que a escola trabalha com o sistema de ciclos e não há reprovação do 4º para o 5º ano e que do 5º para o 6º ano, nas turmas que ela ministra português e matemática, a reprovação é inexpressiva, pois trabalha, avalia e reforça continuamente a leitura, a compreensão, a interpretação a partir de textos que permitam a reflexão de situações relacionadas ao cotidiano dos alunos, bem como a produção textual e o raciocínio lógico matemático. Comenta que o reforço extraclasse também contribui para a aprendizagem dos estudantes.

Constatou-se por meio dos dados fornecidos pela secretaria da escola que os resultados indicam que de fato não houve reprovação nem abandono escolar do 4º para o 5º ano em 2016, assim como não ocorreu no 5º ano em 2017 dos estudantes oriundos do 4º ano em 2016, turmas que a professora entrevistada lecionou (Tabelas 4 e 5). Assim como não houve reprovação dos alunos que foram para o 6º ano em 2017.

Tabela 4 - Dados comparativos do rendimento escolar alunos PBF e não PBF/4º ano/2016 – Língua Portuguesa

ALUNOS	Nº APROVADOS	Nº REPROVADOS	Nº ABANDONO	TOTAL
Beneficiários	10	0	0	10
Não beneficiários	17	0	0	17
TOTAL				27

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Crispim Pereira Alencar

Tabela 5 - Dados comparativos do rendimento escolar alunos PBF e não PBF/5º ano/2017 – Língua Portuguesa.

ALUNOS	Nº APROVADOS	Nº REPROVADOS	Nº ABANDONO	TOTAL
Beneficiários	10	0	0	10
Não beneficiários	17	0	0	17
TOTAL				27

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Crispim Pereira Alencar

Estudo realizado pela Unicef sobre exclusão escolar no Brasil, com base nos micro dados do Censo Demográfico de 2010, comprova que de 6 a 10 anos, período correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, ocorre maior frequência à escola comparado com os grupos na idade de 4 - 5, 11 - 14 e 15 - 17 anos (UNICEF, 2014, p. 10). É também nos primeiros anos de vida que as crianças se encontram mais curiosas e desejosas de aprender.

Segundo as modernas teorias da aprendizagem, qualquer criança é capaz de aprender se as condições de ensino e aprendizagem da escola forem favoráveis, se elas forem bem acolhidas, sentirem-se bem no ambiente escolar, estabelecerem vínculos afetivos com os colegas e professores e estes tiverem expectativas positivas em relação aos alunos, além de desenvolverem um ensino sistematizado, trabalharem a partir dos saberes e dificuldades cognitivas dos alunos, aproveitando bem o tempo escolar, problematizando e dando significado aos conteúdos ensinados, que permitam o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico, da memória, da percepção envolvidos na construção e reconstrução dos conhecimentos, valores e comportamentos, ou seja, o desenvolvimento cognitivo, no qual os estudantes participem como sujeitos da aprendizagem.

No questionário aplicado a um grupo de alunos participantes do PBF, constatou-se que pelo menos um dos progenitores trabalha fora, alguns disseram que recebem ajuda nas tarefas em casa, porém o que ficou evidente é que eles gostam da escola e da professora: nessa questão 40% dos alunos responderam na maioria das vezes e 60% sempre. Quando perguntados se os alunos com dificuldades de aprendizagem eram estimulados e acompanhados nas tarefas escolares pela professora, também 40% dos alunos responderam na maioria das vezes e 60% sempre; 20% disseram que às vezes a professora faz perguntas durante as aulas para estimular a compreensão e o raciocínio dos alunos, enquanto 80% afirmaram que ela sempre faz, entretanto foram unânimes em dizer que os alunos participam de aulas de reforço em horário extraclasse. Responderam as perguntas sem dificuldade, com exceção de uma aluna com maior limitação na leitura e escrita, a qual, segundo a professora, havia sido alfabetizada naquele ano, ou seja, em 2017, no 5º ano. Percebe-se que parte dos alunos sente falta de maior atenção, estímulo, orientação nas tarefas por parte da professora, fato este explicado na fala dela, quando diz que não consegue sanar todas as dificuldades de seus alunos e garantir uma aprendizagem igual para todos em virtude das questões afetivas e também de limites/disciplina, apesar do comprometimento demonstrado tanto por ela como pela orientadora educacional e pelo secretário escolar.

Esse esforço se reflete no resultado da escola nas avaliações internas e externas, conforme Ideb/2015, anos iniciais, o que se deve também à política de aprovação e investimento no combate ao abandono por meio do controle da frequência feito diariamente pela professora regente e pela secretaria e por outro lado à opção pelo sistema de ciclos, o qual, segundo Libâneo, promove o esvaziamento da função da escola como mentora do desenvolvimento cognitivo, passando a ser muito mais um lugar de encontro dos alunos com seus respectivos ritmos e diferenças do que um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem.

Em se tratando do resultado do Ideb nos anos finais do ensino fundamental, observa-se que os problemas de reprovação e distorção se refletem, embora a escola tenha êxito no combate ao abandono escolar (Tabela 6).

Tabela 6 - Resultado da escola no IDEB – 2005-2015

ANO	1ª Fase	2ª Fase
2005	3,4	3,8
2007	3,9	3,5
2009	4,9	
2011	5,0	4,8
2013	4,9	4,1
2015	5,8	4,6

Fonte: INEP/MEC 2015 In: PPP da escola

Nota-se que houve melhora progressiva nos resultados dos alunos na prova Brasil, avaliação externa referente aos anos iniciais do ensino fundamental. Percebe-se, também, que nos anos finais do ensino fundamental, apesar de ter ocorrido melhora embora com retrocessos, os índices são inferiores aos dos anos iniciais. O que demonstra um acúmulo progressivo de defasagem de aprendizagem ao longo da trajetória escolar gerando reprovação e distorção idade/série (Tabela 7).

Tabela 7 - Indicadores de desempenho da escola nos anos finais do ensino fundamental – 2011 a 2016

Indicador/Anos	Taxa de aprovação(%)	Taxa de reprovação(%)	Taxa de abandono(%)	Taxa de distorção Idade/Série(%)
2011	94,8	5,2	0,0	23,2
2012	95,3	4,7	0,0	15,3
2013	91,8	8,2	0,0	13,6
2014	94,7	5,3	0,8	8,9
2015	94,3	5,7	0,2	23,2
2016	70,3	29,7	0,0	23,2

Fonte: Dados estatísticos da Escola Crispim Pereira Alencar In: PPP da escola

Pelos índices de aprovação, reprovação e abandono aliados aos resultados do IDEB no período de 2011 a 2016, pode-se dizer que os alunos mais pobres estão tendo acesso, permanecendo na escola e parte deles progressivamente aprendendo, porém com dados significativos de reprovação, o que atrapalha o fluxo escolar normal e gera índices elevados de distorção idade/série na escola pesquisada.

Em 2016, o índice de reprovação foi expressivo comparado aos outros anos; possivelmente seja uma medida da escola no intuito de alcançar as próximas metas do IDEB, tendo em vista que só conseguirá alcançá-las melhorando a proficiência dos alunos na prova Brasil, o que significa domínio dos conteúdos cobrados nessa prova. Mas também pode revelar a dificuldade que a escola vem tendo com a inclusão de alunos com histórico de dificuldades materiais, falta de apoio e carências afetivas, assim como as condições objetivas da escola para criar ambientes estimuladores de aprendizagem.

Ao longo da experiência no acompanhamento da frequência escolar dos alunos participantes do PBF, percebemos que muitos problemas que geram a desmotivação pelos estudos, a reprovação e o abandono escolar são recorrentes; geralmente as escolas têm apresentado dificuldades em resolvê-los por falta de conhecimento para responder adequadamente a essas situações. A falta de condições materiais e tecnológicas de promover um currículo mais significativo e atraente aos alunos ou talvez a forma como os pobres são vistos interfira na atuação de alguns profissionais.

Segundo Arroyo (s/d), quando não é dada a devida centralidade à pobreza nas práticas pedagógicas, quando se desconsidera a influência das carências materiais sobre os alunos e preocupa-se prioritariamente com as consequências morais e intelectuais da pobreza, tende-se a responsabilizá-los por sua própria condição. Por outro lado, as violências, as drogas, as questões sociais dentre outros problemas que são gerados para além dos muros da escola não são possíveis de serem resolvidos apenas no contexto educacional (ARROYO, s/d, p. 9).

Para Libâneo (2012), essa conjuntura escolar resulta das políticas educacionais brasileiras das últimas décadas, orientadas pelas agências internacionais para a redução da pobreza, que tem como “princípio a satisfação das necessidades mínimas de aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento humano” (LIBÂNEO, 2012, p. 25), ou seja, dar o mínimo de condições para os pobres consumirem em um mundo capitalista. Assim, a educação brasileira inspirada na Declaração de Jomtien adotada por vários países em desenvolvimento, elaborada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 substitui os conteúdos escolares por competências e habilidades, adota como foco do trabalho escolar a socialização, a sobreposição de objetivos assistenciais aos de aprendizagem, avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores quantitativos, além de um aligeiramento na formação de professores, dentre outras medidas.

Concluindo, vimos que o orientador educacional é um dos profissionais que ajuda a articular e mobilizar o coletivo da escola, das famílias e comunidade local em torno do planejamento, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico. Esse profissional deve estar atento à presença e à valorização da cultura da comunidade, do cotidiano da vida dos

alunos nesse projeto e na prática pedagógica. Também deve contribuir para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem significativos, necessários e relevantes à formação do ser humano ético, solidário, crítico, criativo, responsável, autônomo, sujeito de sua história e da história de seu tempo, intervindo no contexto social em que vive com vistas à construção de uma sociedade justa e democrática, regida por relações de colaboração, corresponsabilidade e solidariedade.

No que concerne ao trabalho desse profissional na escola pesquisada, sobretudo em relação aos alunos pobres e extremamente pobres participantes do PBF, não há um trabalho diferenciado na trajetória escolar desse público, apesar de a escola pesquisada inclui-los em aulas de reforço escolar (Projeto Novo Mais Educação), aulas de música (Projeto Veredas), Palestras Motivacionais, atendimento especializado pela Equipe do NASF (PSF de Taquaruçu), no sentido de atender as necessidades de cultura, saúde e aprendizagem desses alunos. Em seus eixos norteadores, o currículo da escola pesquisada contempla o trabalho com conteúdos que discutam identidade, diversidade e gênero, expõe a necessidade de a escola estar aberta para acolher e discutir o multiculturalismo, a divisão da sociedade em classes e as desigualdades. Observou-se, contudo, que faltam condições materiais para oferta desse currículo, o que revela o fenômeno já descrito por pesquisadores brasileiros da “ampliação para menos” da escola pública, quando se inclui os alunos pobres sem dar-lhes as condições necessárias de aprendizagem e socialização.

Na trajetória escolar dos alunos da escola pesquisada, não se constatou reprovação do 4º ano para o 5º e do 5º para o 6º no ano de 2016 e em 2017. Dos alunos do 5º ano entrevistados apenas uma aluna apresentou muita dificuldade de leitura e escrita. Contudo os dados de aprovação, reprovação e abandono da escola nos anos finais do ensino fundamental revelam que há acúmulo progressivo de defasagem de aprendizagem ao longo da trajetória escolar de parte dos alunos. Isso gera número expressivo de reprovação e distorção idade/série e representa efetivamente a dualidade do sistema educacional que oferece acesso e permanência com conhecimentos mínimos aos pobres. Segundo o secretário da escola e a professora das turmas, a reprovação ocorre tanto entre os alunos beneficiários do PBF como com não beneficiários. Contudo a política da escola é pela aprovação, postura que se reflete na opção pelo sistema de ciclos, o que para Libâneo demonstra a identificação da escola mais como lugar de encontro, convivência, de compartilhamento entre as pessoas, respeitando-se seus ritmos e diferenças culturais do que como espaço propiciador de condições para o desenvolvimento cognitivo-intelectual, afetivo e moral dos alunos. As dificuldades de aprendizagem reveladas nos anos finais do ensino fundamental revelam que o trabalho de aprendizagem dos conteúdos básicos nos anos iniciais do ensino fundamental não está sendo realizado com êxito, o que pode estar sendo encoberto pelo sistema de ciclos.

A partir dos dados obtidos na pesquisa realizada na escola pode-se dizer que os alunos mais pobres estão tendo acesso, permanecendo na escola, mas os resultados de sua aprendizagem podem ser questionados. O trabalho comprometido do orientador educacional e de todos os envolvidos no processo pedagógico da escola pesquisada faz diferença, desde a organização do ambiente escolar, o acolhimento dos estudantes até a prática da sala de aula, o que tem surtido bom efeito na permanência desses alunos na escola. É

possível afirmar também que o PBF vem contribuindo no combate ao abandono e à evasão escolar e influenciando na permanência dos alunos de baixa renda na escola. Porém os índices de reprovação nos anos finais do ensino fundamental alertam para a necessidade de acompanhamento e um trabalho mais efetivo de todos os profissionais da escola no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo dos alunos com maiores dificuldades.

Referências

- ALVES, Nilda (Coord.). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 12ª ed., São Paulo: Cortez 2009.
- ALGEBAILÉ, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Módulo Introdutório, Pobreza, Desigualdade e Educação**. SECADI/MEC, s/d.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Módulo IV Pobreza e Currículo: uma complexa articulação**. SECADI/MEC, s/d.
- UNICEF. Campanha Nacional pelo Direito à Educação – O Enfretamento da Exclusão Escolar no Brasil, Brasília: DF, 2014.
- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI (Org.). **Interação Escola Família: Subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Adir Valdemar; YANNOULAS, Silvia Cristina. Educação, pobreza e desigualdade social. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflitos de paradigmas e alternativas para a escolar**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SOUZA, Zilmene SantanaLEITE, Helena Alvarez. **Módulo III – Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza**. SECADI/MEC, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa São Paulo, v. 38, n. 1 p. 13 a 28, 2012.
- LOPES, Robson Vila Nova. **Módulo: Princípios da Orientação Educacional**. Palmas, ITOP, 2011.
- LUCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 27ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUGLI, Rosario Genta; GUALTIERI. **A Escola e o Fracasso Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACCARIELLO, Maria do Carmo. A construção coletiva da escola, consciência, representação e prática social. IN: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org.) **Supervisão e Orientação Educacional: perspectiva de integração na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico**. 5.ed. rev. mpl. São Paulo: Atlas, 2001. Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/10409/1/Conceitos-Em-Pesquisa-Cientifica/pagina1.html#ixzz1TjAbc5zy_

MARTINELLI, Selma de Cássia. IN: SISTO, Fermino Fernandes; et al. **Dificuldade de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. 5 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L.: **A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise**. Rev. adm. publica;39(4):823-847, jul.-ago. 2005. Disponível em: <http://www.slideshare.net/leticia.strehl/pesquisa-bibliografica-presentation>, Acessado em 20/07/2011.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor Escolar: Parceiro Político Pedagógico do Professor. Porto Alegre Edipurus, 1995. In: ITOP **Módulo: Princípios e Métodos de Supervisão Educacional**, Palmas, Itop, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidades: Condicionalidades do Programa Bolsa Família**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Thadeu da. Sociologia e teoria crítica de currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA T.T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 7 – 37.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. **Pobreza e Cidadania: Módulo I**. Santa Catarina, UFC/SECADI, s/d.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Zilmene Santana. **Módulo: Práticas de Orientação Educacional**. Palmas, ITOP, 2011.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004b.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica: projeto político-pedagógico; Educação Superior: projeto político-pedagógico**. Campinas/SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013.

A militarização da Escola Estadual Jacy Alves de Barros na cidade de Arraias/TO: uma análise dos impactos pedagógicos e sociais

Flávia Dayane Pereira da Silva⁸⁷

Samuel Correa Duarte⁸⁸

A sociedade está ansiosa por um modelo de ensino que proponha a disciplina não apenas na atuação da escola, mas como ação imprescindível da família na educação do aluno. Os alunos de baixa renda, por exemplo, participam do Programa Bolsa Família e por isso devem ter nível de frequência mínima para receber o benefício; isso é uma forma de as famílias contribuírem para a diminuição da evasão escolar.

Este trabalho tem como objetivo compreender os reais impactos sociais e pedagógicos a partir da militarização da escola; em breve histórico, é abordado o surgimento dos colégios militares assim como sua estrutura e organização. O Colégio da Polícia Militar preserva conceitos como os de hierarquia e disciplina, que são os pilares dessa instituição.

Também observou que o Colégio da Polícia Militar – IV preocupa-se com um ensino que respeite a realidade do aluno, seu currículo é voltado às necessidades do seu público-alvo. Por fim, conclui-se que, apesar de muitos não acreditarem na união de polícia e

87 Graduada em Pedagogia pela UFT, especialista em Gestão Pública pela UFG, especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá.

88 Bacharelado em Sociologia pela UFG, mestre em Ciência Política pela UFG, mestre em Planejamento e Desenvolvimento Territorial pela PUC Goiás, doutorando em Sociologia pela UECE, professor assistente na UFT - Câmpus Arraias - curso de Pedagogia.

educação, os resultados obtidos mediante o trabalho em conjunto da equipe disciplinar e equipe pedagógica escolar têm surpreendido.

Surgimento do colégio militar no Brasil

É necessário um breve histórico sobre o surgimento do colégio militar no Rio de Janeiro, na época do Brasil Colônia, para compreender os motivos da militarização da escola pública, tendo em vista que a sociedade busca um ensino que possibilite ao aluno condições de conhecer civildade, cidadania, ética, disciplina e conhecimento de hierarquia. Nesse sentido, no Tocantins e em outros estados surgiram colégios administrados pelas polícias militares.

Escolas administradas por instituições militares até hoje geram discussões. A polêmica se dá em razão da difusão da crença em uma subordinação humilhante, na ênfase na hierarquia e na disciplina como princípios primordiais do militarismo, além do estudo sistemático dos conteúdos exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Para compreender como foi elaborada a inserção dos conceitos militares na rede pública de ensino, é necessário compreender o contexto histórico educacional.

A proposta de ensino nos moldes dos conceitos militares data de 1853. Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, sugeriu criar colégios específicos para dar assistência aos filhos de militares que participaram em batalhas, porém o projeto não recebeu apoio do Exército e não seguiu adiante.

Para Castro (2016, p. 32),

Não se tratava de pensar o militarismo como fundamento para um modelo de Educação, mas tão somente de fornecer e garantir uma formação aos filhos de militares que não conseguiriam fazê-lo de forma adequada (ou que estariam mortos) justamente por terem corrido os riscos de uma vida em função da Pátria.

Em 1889, após a Guerra do Paraguai, o ministro e secretário dos Negócios da Guerra, Thomaz José Coelho D'Almeida, por meio do Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889, criou o Imperial Colégio Militar, um instituto de educação e instrução militar com intuito de atender aos filhos de militares que morreram ou ficaram inválidos durante a prestação de serviço em honra à pátria, realizando o sonho de Duque de Caxias.

Castro (2016, p. 32) afirma que, apesar das críticas de políticos, os quais acreditavam que o novo modelo de ensino geraria custos financeiros que iriam sobrecarregar o Estado, a instituição permaneceu e seguiu se fortalecendo. Em 1912 surgem os colégios militares em Barbacena/MG e Porto Alegre/RS. Na mesma época, o nome Imperial Colégio mudou para Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Somente um século depois da criação dos colégios militares, em 1989, foram admitidas jovens do sexo feminino nas turmas de ensino fundamental e médio. De acordo como

o site do Exército Brasileiro⁸⁹, apenas em 1943 as mulheres foram admitidas no serviço militar; durante a Segunda Guerra Mundial serviram com voluntárias para atuar nas Forças Armadas. Em 1992, a Escola de Administração do Exército em Salvador/BA matriculou a primeira turma de 49 mulheres por meio de concurso público. De acordo com a Constituição Federal, o serviço militar não é obrigatório para as mulheres.

No século XX, foram criados colégios militares em outras cidades do país que não somente as capitais. Por ser administrado pelo Exército Brasileiro, o modelo foi denominado Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), composto por 13 unidades nas seguintes cidades: Rio de Janeiro/RJ, Belo Horizonte/MG, Campo Grande/MS, Curitiba/PR, Fortaleza/CE, Porto Alegre/RS, Manaus/AM, Recife/PE, Salvador/BA, Brasília/DF, Belém/PA, Juiz de Fora/MG e Santa Maria/RS.

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é formado por 13 Colégios Militares, que oferecem o ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e o ensino médio. Esses estabelecimentos de ensino, localizados em vários Estados do Brasil, propiciam educação de alta qualidade a aproximadamente 15 mil jovens. As práticas didático-pedagógicas nos Colégios Militares subordinam-se às normas e prescrições do Sistema de Ensino do Exército e, ao mesmo tempo, obedecem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), principal referência que estabelece os princípios e as finalidades da educação no País (Brasil, 2016).

Apesar de seguirem as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os colégios militares que fazem parte do SCMB têm sua própria proposta de ensino, com características, objetivos e princípios de um ensino moderno e atual. O seu modelo de ensino integral desenvolve no aluno as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora.

Para fazer parte do corpo discente, é necessário passar por processo seletivo e por amparo regulamentar. O amparo regulamentar serve para os dependentes dos militares lotados nas cidades onde se localizam os colégios. Segundo o site do Exército, o processo seletivo é realizado anualmente para o 6º ano do ensino fundamental e para a 1ª série do ensino médio. A cada ano concorrem em média 22 mil candidatos, entre dependentes de militares e civis. O processo seletivo objetiva avaliar os conhecimentos dos ingressantes.

Os colégios administrados pelas polícias militares dos estados não fazem parte do SCMB. Castro (2016, p. 34) afirma que suas demandas, organização, regimento e currículo atendem as contingências locais, tendo em vista que cada organização policial militar possui prerrogativas próprias em nível estadual. Os primeiros estados a criar colégios da Polícia Militar foram Bahia (1975), Paraná (1959) e Pernambuco (1966).

Ao contrário do SCMB, as escolas administradas pelas polícias militares assumem regimento próprio, com sistema educacional baseado nos princípios militares da hierarquia e da disciplina adaptados à rotina escolar (CASTRO, 2016).

Santos (2016, p. 81) afirma que o sistema de escola pública voltada à população só aconteceria na Era Vargas, após a Revolução de 1930. As reformas educacionais nesse

89 <http://www.eb.mil.br/web/ingresso/mulheres-no-exercito>

período resultaram do processo de industrialização pelo qual o país passava, em que era necessário um nível básico de estudo para os operários. A reforma tinha a intenção de unificar o sistema de ensino no Brasil. Com a Constituição de 1934 a educação tornou-se direito de todos os brasileiros, de forma gratuita e dever da família e do poder público.

No entanto, os projetos e as práticas educacionais foram bruta e inteiramente interrompidos no ano de 1964, quando houve o golpe militar, evento histórico que levou a educação brasileira a uma reorientação. A consolidação da sociedade urbano-industrial, o aumento da produção e o aprofundamento do país no sistema capitalista fizeram o Regime Militar expandir o ensino básico público (SANTOS, 2016, p. 84).

As alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 provocaram mudanças nas escolas. Em 1971 o curso primário juntou-se ao ginásio, formando oito anos de ensino obrigatório para as crianças. O segundo grau tornou-se profissionalizante. Conforme Santos (2016), os militares tinham a intenção de desenvolver a economia brasileira no mercado internacional e um dos pilares seria a força de trabalho na produção industrial com base mínima de estudo, que já era cobrada durante as reformas educacionais de 1930.

O sistema de governo militar teve como princípio a garantia da estabilidade hegemônica do poder político. Havia perseguições aos opositores do modelo político, repressão a professores e alunos que não se adequavam ao regime. O estado militar controlou o ensino e afastou o pensamento crítico e o exercício da cidadania, favorecendo e priorizando a mão de obra. Mesmo assim, o ensino público expandiu o número de escolas (SANTOS, 2016).

Com a Constituição de 1988 o ensino tornou-se direito público e subjetivo e teve início a criação do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A nova LDB foi aprovada em 1996 e manteve a organização do ensino mudando apenas a nomenclatura. Essa nova Lei reformulou os níveis de ensino e instituiu um sistema diversificado. A LDB ainda está em constante mudança, pois busca as recomendações para manter o desenvolvimento pleno da educação brasileira. Em seu art. 83 concede ao ensino militar um regimento próprio de ensino, regulamentado por lei específica, de acordo com as normas de ensino.

A escola militarizada no Tocantins

O estado do Tocantins aderiu a essa modalidade de ensino quando foi instalado em Palmas, em 18 de agosto de 2009, o Colégio da Polícia Militar, com o ensino médio e técnico; atualmente funciona em tempo integral. A Polícia Militar do Tocantins informa que a nova unidade de ensino surgiu de uma parceria da Polícia com a Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esporte, vislumbrando uma educação de qualidade e a formação cidadã integral dos seus discentes.

A transformação das escolas públicas em colégios da polícia militar aconteceu recentemente em aproximadamente 20 estados brasileiros, dentre eles Goiás, Amazonas,

Bahia, Paraíba, Minas Gerais, Paraná. Os colégios militares tocantinenses são subordinados à Secretaria de Segurança Pública e à Secretaria de Educação do Tocantins. São alicerçados pelo governo do estado, mas não chegam a modificar o plano curricular educacional. O quadro de funcionários, professores e coordenadores pedagógicos é disponibilizado também pelo governo do estado. A gestão escolar fica sob responsabilidade de um policial militar pertencente ao quadro de oficiais (PARO; FERREIRA, 2017).

No art. 378 do Regulamento da Polícia Militar do Tocantins, os colégios da Polícia Militar têm por finalidade a ação educacional com base em disciplina, civismo e patriotismo, promovendo para o corpo discente o desenvolvimento integral, a formação para o exercício da cidadania, progressão nos estudos posteriores por meio do ensino profissional, tudo em consonância com as diretrizes e bases da educação nacional.

Atualmente a rede de colégios da Polícia Militar conta com quatro unidades: em Palmas (unidades I e II), Araguaína (unidade III) e Arraias (unidade IV).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Colégio da Polícia Militar - Unidade I, a parceria entre Polícia Militar e Secretaria de Educação, Juventude e Esporte permite que o sistema de ensino tenha por base os princípios da hierarquia e da disciplina, buscando conscientizar o aluno sobre a responsabilidade por seus atos e consequências, despertando nele uma disciplina consciente que o acompanhará durante toda a vida.

Escola Estadual Jacy Alves de Barros

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2016, p. 5), a Escola Estadual Jacy Alves de Barros foi criada por meio da Lei nº. 621, de 28 de dezembro de 1993, e obteve seu reconhecimento através da Portaria Seduc nº. 3391, de 14 de julho de 2005. Devido à localização geográfica, a elite da cidade discriminava a população do bairro periférico e essa discriminação estigmatizava a escola.

Ainda de acordo com o PPP (2016, p. 6), o índice de reprovação e abandono era alto e não havia envolvimento dos pais/responsáveis e da comunidade na aprendizagem dos alunos. Isso levava a uma visão externa de que a escola de periferia não tinha ensino de qualidade, fazendo com que os moradores próximos à escola buscassem matricular seus filhos em outras unidades escolares. Através de um trabalho sério e de qualidade, aos poucos a equipe escolar conquistou o prestígio e a confiança dos moradores dos setores circunvizinhos, que passaram a matricular os filhos na escola.

Adversidades internas e externas

Com o passar dos anos a gestão escolar anterior à militarização se deparou com adversidades externas que influenciavam a escola internamente: envolvimento com drogas, violência urbana, gravidez na adolescência, doenças epidêmicas e a condição socioeconômica dos alunos, a maioria de baixa renda. Esses problemas externos refletiam internamente: infrequências, indisciplina, evasão e reprovação.

[...] se faz necessário um trabalho de aproximação com as famílias dos alunos, tendo a proposta de intensificar ações como a realização de visitas domiciliares, bem como o estabelecimento de outras formas de comunicação, promoção de reuniões com pais e Conselho de Classe participativo, pois a falta de acompanhamento da família na vida escolar dos filhos, a falta de compromisso dos alunos com as atividades propostas e a infrequência são fatores que comprometem a qualidade do ensino ofertado pela Escola (PPP, 2016, p. 12-13).

Observa-se que já existia comprometimento da equipe escolar quanto aos problemas socioeconômicos que inviabilizam o andamento do processo de ensino aprendizagem. Com essa preocupação a escola passou a buscar um trabalho conjunto com as famílias, através de reuniões de pais e conselhos de classe em que a palavra é franqueada aos pais e alunos para que exponham suas dificuldades no intuito de buscar soluções viáveis para a evolução da aprendizagem dos alunos. Como resultado positivo dessas ações, a escola passou e se destacou na qualidade de ensino. A equipe docente reestruturou projetos, dentre eles Escola, Família e Comunidade: uma Parceria de Sucesso⁹⁰, a fim de estimular a participação da família na vida escolar. Essas ações objetivavam atender as reais necessidades de aprendizagem dos alunos prezando pela qualidade no ensino.

De acordo como o PPP de 2017, o Colégio da Polícia Militar foi instituído pela Lei Complementar nº 79, de 27 de abril de 2012. Esse colégio procura dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela Escola Estadual Jacy Alves de Barros, acreditando na educação como formadora de pessoas capazes de criticar, opinar e assumir papéis sociais com responsabilidade.

Primeiro impacto

O primeiro impacto incidiu sobre a rotina do CPM-IV. Logo ao adentrar ao colégio, os alunos são recepcionados por um militar fardado/uniformizado e o cumprimentam prestando continência. Uma rotina vista como em qualquer outro ambiente militar. Conforme descrito no PPP,

Na rotina diária do CPM-IV, os alunos são recebidos no pátio da escola e organizados em pelotões por turma para a chamada. Momento em que são repassadas as informações, avisos e comunicados do dia, bem como é feita a fiscalização da apresentação pessoal do aluno, verificando a correta utilização do uniforme estabelecido para o dia, tais como: tergal – gandola, camiseta, calça/saia e sapato social e gorro sem pala; ou agasalho – camiseta, calça tãctel tênis preto e meia na cor branca e a conferência do material escolar (PPP, 2017, p.7).

No início do processo de militarização, houve resistência por parte de alguns alunos e pais quanto ao procedimento disciplinar utilizado e à cobrança pela apresentação

90 Projeto Escola, Família e Comunidade: uma Parceria de Sucesso tem como principal objetivo estimular a participação da família na vida escolar, realçando o papel que os pais devem assumir frente à educação formal dos filhos.

peçoal, vista como forma de intimidar o aluno. Mas o real objetivo dessa cobrança seria uma adaptação ao modelo dos demais colégios militares do estado do Tocantins.

No processo de adaptação do aluno do CPM-IV, a equipe escolar preocupa-se com a organização do uniforme, com o modo de vestir, organizar o material, o modelo de penteado dos cabelos (para as meninas) e no corte dos cabelos (para os meninos), não sendo permitidos cortes e cores exacerbadas nos cabelos, bem como batons de cores esdrúxulas, brincos grandes e o uso de celular nas dependências do colégio. “Cabelos não cortados ou não presos, uso inadequado do uniforme ou de calçados que não sejam pretos e o uso de unhas pintadas ou quaisquer adornos que chamem a atenção são exemplos de comportamentos que atacam o padrão de apresentação pessoal esperado” (CASTRO, 2016, p. 47).

Essas ações inicialmente foram reprovadas por parte dos alunos, mas, no decorrer do processo, mudaram de opinião. A pesquisa realizada por meio de questionário com pais, alunos e professores identificou que a adaptação tem sido vista de forma positiva pela comunidade escolar (incluído pais e vizinhança próxima ao colégio).

O civismo é trabalhado através do hasteamento/arreamento diário da Bandeira Nacional, algo que já deixou de fazer parte do cotidiano escolar de muitas escolas.

Impacto social

Para Pires (1999, p. 181), a sociedade tem passado por diversas mudanças e se tornado imatura pelo consumismo, pela busca imediata do prazer, incapacidade de tolerância, aumento da agressividade, a violência, a crise ética da corrupção e do “levar vantagem em tudo”. Com isso a indisciplina na sala de aula é comparada à indisciplina social. A indisciplina está relacionada intimamente com os problemas familiares, carências, influências da TV e de toda a mídia. Partindo dessa reflexão, o PPP do CPM-IV informa que

Os argumentos para a implantação dos CPM ganharam muitos aceites por parte da população. Apesar de vivermos em um sistema social e político pautado em valores democráticos, uma pequena parte da sociedade brasileira formada e inflada pelos meios de comunicação social de massa pede a militarização das escolas, julgando ser este processo o melhor para resolver os problemas sociais do Brasil (PPP, 2016, p. 25).

A instauração do Colégio da Polícia Militar – Unidade IV gerou grande expectativa por parte da sociedade arraiana. Para muitos uma conquista, para outros uma instituição com bases ditatoriais, que não permite a democracia e a livre expressão. No entanto, com a instauração do colégio, a sociedade passou a conhecer e compreender os moldes estruturais do ensino militar.

O CPM-IV buscou adequar-se aos moldes da democracia, mas preservando os pilares do militarismo: hierarquia e disciplina, princípios previstos pelo Regulamento Disciplinar do CPM-IV.

O PPP do CPM-IV (2017, p. 17) afirma que a escola não desconsidera a condição social dos seus alunos, uma vez que as interferências do meio repercutem decisivamente

nas relações deles com os atores escolares, bem como com os resultados acadêmicos. O perfil socioeconômico da comunidade escolar do CPM-IV em sua maioria é de pessoas de baixa renda, oriundas dos bairros menos favorecidos e outros do meio rural. A maioria das pessoas de baixa renda são participantes do Programa Bolsa Família (PBF).

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social, o PBF (2017) é um programa que contribui para o combate à pobreza e desigualdade no Brasil. Aproximadamente 45% dos alunos do CPM-IV participam do PBF; para receber o benefício, as famílias têm de garantir o acesso e permanência no sistema educacional, ou seja, manter 85% de frequência escolar do aluno. Dessa forma, o programa objetiva coibir a evasão escolar e pode oportunizar aos alunos de baixa renda o ingresso no mercado de trabalho por meio da educação.

Existe ainda, nessa unidade de ensino, uma minoria de alunos do meio rural, que utiliza o transporte coletivo escolar para chegar à cidade para prosseguimento nos estudos.

De acordo com o PPP do CPM-IV (2017), o trabalho desenvolvido tem como prioridade disciplina, respeito e resgate de valores que vêm se perdendo e atingido de forma negativa a sociedade. Com o resgate desses valores a equipe gestora tem realizado um trabalho persistente em conjunto com a família e a comunidade local, vislumbrando o despertar das habilidades e competências do aluno.

Esses valores podem ser expressos no próprio lar, no ambiente familiar e transferidos para a escola. Cortella (2016) afirma que a educação vem de casa, a escola é apenas uma extensão do aprendizado, propõe ainda que a família deve limitar a criança para que ela saiba até onde pode ir. A ideia de valores dá sustentação à vida coletiva, é aquilo que faz com que a vida tenha valor e não perca o sentido. “Há valores que são fundamentais, enquanto outros são essenciais. A possibilidade de cooperação e noção de cidadania são valores essenciais” (CORTELLA, 2016, p. 45). A escola e a família não devem agir isoladamente, mas coletivamente para assegurar um ensino de qualidade.

Quando era Escola Estadual Jacy Alves de Barros, a equipe docente se deparava constantemente com situações relacionadas a violência e drogas envolvendo alunos. Após a instauração do CPM, essas situações são coibidas de forma rigorosa com o apoio dos pais e da comunidade local.

Impacto pedagógico

De acordo com o PPP (2017, p. 49), o processo de ensino aprendizagem se intensifica no sentido de reduzir o índice de reprovação. Os trabalhos e atividades para casa, que antes eram esporádicos, agora são diários, conforme o cronograma estabelecido para cada disciplina. Assim, os pais ou responsáveis têm a oportunidade de saber que cada dia da semana há atividade de determinada disciplina. Cabe aos pais acompanharem seus filhos nas atividades de casa.

O currículo é trabalho de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.304/1996, enfatizando o art. 26, que diz que os currículos devem ter uma base comum,

porém complementados de acordo com a realidade local de cada unidade escolar, observando as características regionais, econômicas, locais da sociedade e dos educandos.

As propostas curriculares de cada seguimento são elaboradas para todo estado e são encaminhadas à unidade escolar onde são trabalhadas juntamente com os professores no planejamento, nas reuniões pedagógicas, de forma a socializar com o grupo os conteúdos de cada área e disciplina; promover momentos de estudos para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares (PPP, 2017, p. 38).

A proposta curricular do CPM-IV visa a atender as necessidades de sua clientela, trabalhando temas relevantes para a realidade local e envolvendo com a realidade global.

O currículo procura desenvolver autonomia, criatividade, relações entre teoria e prática de cada disciplina. A proposta curricular não se limita apenas à sala de aula, mas busca atender anseios sociais e necessidades dos alunos. Para atender a essas necessidades, os alunos têm a oportunidade de trabalhar suas habilidades (musicais, artísticas e atividades esportivas) e reforço pedagógico no contra turno. Se o aluno não cumprir as atividades escolares, sofrerá as sanções disciplinares explicitadas no Regulamento Disciplinar Interno do CPM-IV, que cita em seu art. 1º: “O Regulamento Disciplinar tem por finalidade especificar as faltas disciplinares estabelecendo a padronização de critérios em sua aplicação, bem como normas relativas às sanções disciplinares, comportamento e relacionamento entre os discentes” (2017, p. 01).

No regulamento disciplinar, estão contidas todas as normas que se constituem instrumentos a serviço da educação e formação integral do aluno. Não são toleradas a indisciplina e a complacência. Diante das transgressões disciplinares as devidas sanções são aplicadas buscando a conscientização e formação moral, cívica, ética do aluno, envolvendo ainda os pais ou responsáveis para que tenham consciência da ação do aluno, buscando sempre soluções que favoreçam o desenvolvimento disciplinar e pedagógico desse aluno.

Diante dessa perspectiva, os pais se dizem satisfeitos com a proposta curricular e o trabalho da coordenação disciplinar dentro do CPM-IV, apesar de possuir uma rotina de atividades e trabalho para casa, quesito que antes não fazia parte da rotina do Escola Estadual Jacy Alves.

Para o ano de 2017, de acordo com o PPP, espera-se a redução do índice de reprovação. O planejamento elaborado semanalmente, com atividades voltadas para as necessidades de aprendizagem dos educandos, contribui de forma favorável para o sucesso do ensino no CPM-IV.

Para finalizar, como vimos, os colégios administrados pelo Exército, fazem parte do Sistema do Colégio Militar do Brasil (SCMB). Em 1889, após a Guerra do Paraguai, foi criado o Imperial Colégio Militar, que atualmente é Colégio Militar do Rio de Janeiro, com objetivo de amparar a educação dos filhos dos militares que morrerem durante o combate, ou ficaram inválidos prestando honra à pátria. A metodologia obteve satisfação da comunidade escolar, tanto que no século XX foram criados mais colégios no país.

Os colégios administrados pelas polícias militares não fazem parte do SCMB, são subordinados às diretrizes das secretarias de educação dos estados de origem, procuram não modificar a estrutura curricular educacional, mas buscar um caminho paralelo ao regulamento das polícias militares. Existe ainda o regulamento disciplinar que propõe sanções para transgressões.

Durante a instalação do Colégio da Polícia Militar - Unidade IV, a comunidade escolar acreditou que não seria possível adequar conceito militar e educação numa escola que já passava por diversos problemas sociais e pedagógicos.

Inicialmente, foi observado que os pais matriculavam os filhos, em especial os indisciplinados em casa e no meio social, pois acreditavam que o poder de polícia os educaria. Em outras palavras, a real intenção seria transferir a responsabilidade de educar os filhos, que é da família, para a equipe do CPM-IV.

O aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos “distúrbios psico/pedagógicos”; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais “distúrbios de aprendizagem”) ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de “indisciplinadas” (AQUINO, 1998, s/p).

Percebe-se que o aluno indisciplinado normalmente é um aluno com baixo rendimento escolar. As principais circunstâncias que acarretam essa indisciplina são problemas de natureza psicológica, familiar e dificuldades na aprendizagem. Vale ressaltar que, em alguns casos, a falta de atenção dos pais ou responsáveis também acarreta indisciplina e baixo rendimento escolar.

No CPM-IV, a indisciplina é trabalhada em conjunto com a família; em muitos casos, os pais são forçados a comparecer ao CPM-IV, chamados pelo documento Termo de Medida Disciplinar (TMD) para tomar conhecimento da atuação do filho. O CPM-IV busca trabalhar diariamente o civismo por meio do hasteamento/arreamento das bandeiras Nacional, do Estado e do Município. Os princípios da hierarquia e disciplina estão arraigados no Regulamento Disciplinar, que orienta o aluno “sobre o que pode e não pode fazer”. No regulamento, estão as normas sobre vestimentas (farda), corte e cor de cabelos, modelo de brincos utilizados pelas meninas etc.

Alguns professores não acreditavam na adaptação de número expressivo de alunos participantes do Programa Bolsa Família e de outros advindos do meio rural. Esperavam que a exigência de participação de pais ou responsáveis no processo de aprendizagem afastaria esses alunos do colégio. É que o acompanhamento de tarefas poderia prejudicar os afazeres diários desses pais, principalmente os do meio rural. Mas isso não ocorreu. Os alunos transferidos foram aqueles que não se adaptaram à metodologia de ensino. A maioria era resistente à hierarquia e à disciplina.

Os dados dos questionários aplicados aos pais demonstraram que muitos deles são favoráveis ao modelo de ensino e apoiam a rotina de estudo dos filhos.

Logo que chegam ao CPM-IV, os alunos são recebidos por um militar ao qual saúdam por meio de continência. Em seguida se organizam na quadra para a contagem dos alunos presentes e faltosos por um representante de cada turma, chamado de chefe de turma, que repassa para o chefe geral, responsável por informar o quantitativo para o militar responsável. É notável a satisfação dos alunos ao serem responsáveis por sua turma.

Delegar responsabilidade ao aluno é o princípio primordial no CPM-IV; acredita-se que assim ele adquira consciência de organização, ética, cidadania, solidariedade e responsabilidade por suas ações.

Houve procura por vagas, as quais foram preenchidas conforme a saída de alguns alunos. Cada turma é composta por 35 alunos. Hoje alunos de Campos Belos/GO migram para estudar em Arraias/TO, conforme constam dados da Secretaria do CPM-IV. Para o ano letivo de 2018, o CPM-IV adotou processo seletivo com provas de português e matemática para admissão de alunos. Isso demonstra que a sociedade arraiana e das cidades circunvizinhas ansiavam por uma educação voltada aos princípios da hierarquia e disciplina, nos moldes da educação militar.

Na unidade de ensino CPM- IV, não existe distinção de classe, pois todos os alunos vestem o mesmo uniforme e seguem as mesmas determinações. As sanções disciplinares vão de leves, médias, graves à gravíssimas, podendo o aluno ser suspenso e até mesmo excluído do CPM-IV.

De acordo com o relatório de notas bimestrais do Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) da Secretaria Estadual de Educação, a aprendizagem dos alunos se mostra mais satisfatória a cada bimestre, mas ainda é preciso melhorar. As expectativas têm sido atendidas e por meio de um trabalho conjunto dos militares, equipe de professores e coordenadores o sucesso do CPM-IV será ampliado e chegará a índices melhores de ensino aprendizagem.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>.

BENEVIDES, Alessandra de Araújo. SOARES, Ricardo Brito. **O diferencial do desempenho das escolas militares: Bons alunos ou boas escolas?** Disponível em:<https://www.bnb.gov.br/documents/160445/960917/DIFERENCIAL_DE_DESEMPENHO_DAS_ESCOLAS_MILITARES.pdf/7ae9ef81-9687-46cb-b501-766ccef1c8a2>. Acesso em 09 nov 2017.

BRASIL. Decreto nº 10.202 de 09 de março de 1889. **Aprova o regulamento para o imperial colégio militar.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10202-9-marco-1889-542443-publicacaooriginal-51422-pe.html>>. Acesso em 10 out 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004. **Regulamenta a Lei nº10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências.** Disponível em:

< http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/bolsa_familia/decreto/Decreto_no_5209_de_17.09.2004-1.pdf >. Acesso em 11 nov 2017

BRASIL. Exército Brasileiro. **História da mulher no Exército.** Disponível em: <<http://www.eb.mil.br/web/ingresso/mulheres-no-exercito>>. Acesso em 13 nov 2017

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Colégios Militares.** Disponível em: <http://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares/>. Acesso em 10 out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0_BNCC-Final_Apresentacao.pdf . Acesso em: 14 nov 2017.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. **“Pedagógico” e “disciplinar”**: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22204>. Acesso 14 set 2017.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** Cortez Editora, 2016.

Dicionário Online de Português. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em 14 nov. 2017

PARO, Thais Pereira. FERREIRA, Rafael dos Reis. As escolas militarizadas combatem a violência escolar? Uma análise sobre o conceito de violência sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Theodor Adorno. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, 4 (1): 65-87, 2017.

PIRES, Dorotéia Baduy. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 181-185, 1999.

Regulamento Interno da Polícia Militar do Tocantins. 2016. Edição atualizada.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás.** Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2016.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

André Luiz Gomes da Silva

É graduado em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e pós-graduado em História do Negro e da Cultura Africana no Brasil (UFT) e em História da África e Cultura do Negro no Brasil pela Universidade Noroeste de Minas Gerais (Unileste). É professor na rede estadual no estado do Mato Grosso e coordenador do Movimento Negro APNs (Agentes da Pastoral Negra do Brasil /TO). Exerceu a função de gerente de promoção de igualdade racial na Secretaria de Cidadania e Justiça.

Diva Nunes Rezendes

É professora da educação básica, concursada em nível médio em Miracema e Porto Nacional, licenciada em História pela Unitins, especialista em Administração Educacional pela Universo e especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFT. Atuou na assessoria de currículo na DRE de Miracema/TO, na equipe de monitoramento e avaliação do ensino médio na Seduc em Palmas/TO. Atualmente é coordenadora do Programa Bolsa Família na Educação na Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. E-mail: divarezendes@hotmail.com

Eliseu Riscaroli

É graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou estudos de pós-doutorado na Universidade de Coimbra com a temática Direitos Humanos LGBT. É docente na Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência nas áreas de filosofia, fundamentos epistemológicos, direitos humanos e gênero. Desenvolve pesquisa e orientação de trabalhos com ênfase em educação e infância, sexualidade, fundamentos da educação, gênero, trabalho e currículo. Participa da Rede

de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidade Ibero Latino-Americana (REGGSILA). E-mail: riscaroli@uft.edu.br

Flávia Dayane Pereira da Silva

É graduada em Pedagogia pela UFT, especialista em Gestão Pública pela UFG, especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá e policial militar do estado do Tocantins. E-mail: flavya.m.eduarda@gmail.com

Helena Quirino Porto

É graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins e graduada em Licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É especialista em Metodologia do Ensino de Linguagens pela Educon e em Gestão Pública pela UFT. É mestre em Educação pela UFT e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP. Foi tutora a distância da especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT. Atualmente é professora na UFT, Câmpus de Arraias. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo da UFT (Gepec), Câmpus de Tocantinópolis, e do Grupo de Pesquisa Estudos sobre Interculturalidade e Educação do Campo da UFT (Geiec), Câmpus de Tocantinópolis. E-mail: hequirino@yahoo.com.br

Isau F. Queiroz Diniz

É graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), especialista em Coordenação Pedagógica e em Educação em Direitos Humanos pela UFT e MBA em Gestão Pública. Foi tutor a distância da especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT. Atualmente é servidor da Defensoria Pública do Tocantins e integrante do Conselho Municipal da Secretaria da Mulher e Direitos Humanos. E-mail: isau.fq@defensoria.to.def.br

João Nunes da Silva

É doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), licenciado e bacharelado em Ciências Sociais com ênfase em Sociologia pela UFPB, especialista em Metodologias e Linguagens em EaD. É professor adjunto I da Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência nas áreas de sociologia com ênfase em movimentos sociais, pobreza e desigualdades sociais, cidadania, organizações e projeto de extensão com documentários e curtas nas escolas e universidades. Atua com pesquisa em cinema e educação, roteiro e direção de documentários. E-mail: joao.ns@uft.edu.br

Maria Irenilce Rodrigues Barros

É professora de linguagem do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Miracema. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará, mestrado e doutorado em Linguística/Análise do Discurso pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Participante do Grupo de Estudo Educação e Mundo Rural (Edurural/UFT), bem como do Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (Ledif/UFU). Realizou estágio doutoral pela Universidade de Coimbra/Portugal - Faculdade de Letras/FLUC. E-mail: irenilcebarros@uft.edu.br

Rosemary Negreiros de Araújo

É professora de História no curso de Serviço Social no Câmpus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins (UFT), doutora em Geografia Humana pela Universidade Federal do Ceará e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Coordena o programa de extensão intitulado Extensão, Afirmação de Identidades e Permanência de Estudantes indígenas e Quilombolas na Universidade e o Grupo de Trabalho Indígena do Câmpus. Integra a Comissão de Ações Afirmativas da UFT. E-mail: rosearaujo@uft.edu.br

Samuel Correa Duarte

É professor de Sociologia do curso de licenciatura em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Câmpus Grajaú/MA, bacharel em Ciências Sociais e mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Desenvolvimento e Planejamento Territorial pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e doutorando em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: samuelcorrea@mail.uft.edu.br

Sharlene Alencar

É professora especialista em Gestão Educacional pela UFT e em Autoria e Aprendizagem pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Já atuou como tutora presencial e a distancia pela UFMA e pela UFT na especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, é professora da educação básica e coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Porto Franco/MA. Atualmente é presidente do Sindicato de Professores e Servidores Municipais de Porto Franco/MA e participante do Grupo de Estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica HISTEDOPR/Unioeste. E-mail: sharlene.alencar80@gmail.com

OS ORGANIZADORES

Juciley Silva Evangelista Freire

É doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atua no Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UFT) e no curso de Pedagogia/Câmpus de Palmas. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desigualdades Sociais (GEPEDS), coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (Neped) e atuou como pesquisadora no Programa Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT/MEC/Secadi. E-mail: jucy@uft.edu.br

Joedson Brito dos Santos

É doutor em Educação, professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), coordenador geral do programa Residência Pedagógica da UFT. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educativa, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (Neped) e atuou como pesquisador no Programa Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFT/MEC/Secadi. E-mail: jbsantus@uft.edu.br

Francisca Rodrigues Lopes

É graduada em Pedagogia pela Universidade do Tocantins, especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Araras/SP, mestra e doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora adjunta IV da Universidade Federal do Tocantins e membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (Neped/UFT). Tem experiência na área de educação e atua principalmente nos seguintes temas: infância, educação, inclusão, aprendizagem e mídias. E-mail: france@uft.edu.br

A produção da pobreza e das desigualdades sociais tem enraizamentos sociais, políticos e econômicos profundos e complexos. As desigualdades são de várias ordens e formas, vão desde as condições de vida, passando pela questão das formas precárias de trabalho e de sobrevivência, até as desigualdades de raça, cor e gênero. Na escola, e no sistema educacional em geral, a pobreza e as desigualdades sociais descobrem um locus de encontro. É, portanto, na escola pública que a maior parte da população pobre pode ser observada a olho nu. Contudo, como as políticas educacionais tradicionalmente apresentam um viés compensatório, desconsideram uma visão ampla e estrutural da desigualdade e invisibilizam facilmente esses sujeitos. Esses, dentre outros aspectos, articulado com a constatação de que as instituições e os profissionais da educação que lidam diretamente ou indiretamente com os estudantes empobrecidos e beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) têm dificuldades para compreender a pobreza e a desigualdade que atravessavam os muros das escolas, assim como compreender os sujeitos empobrecidos, fez nascer o Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS). Surgiu como projeto de formação continuada aos profissionais que atuam nestes contextos objetivando prepara-los para o enfrentamento do problema da relação entre pobreza, desigualdades e educação. Além da formação, propõe também o desenvolvimento de pesquisas e disseminação de conhecimentos sobre o tema. Foi no âmbito deste projeto que se desenvolveu o Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social na Universidade Federal do Tocantins, a partir da oferta do curso, do desenvolvimento da pesquisa acadêmica intitulada “As políticas educacionais no contexto das desigualdades sociais e da situação de pobreza e extrema pobreza no estado do Tocantins”, da realização de quatro seminários de pesquisa, da produção de um vídeo-documentário, publicação de livro e da criação de um núcleo de estudos e pesquisas, cujos resultados estão registrados na presente coletânea: “Políticas e Práticas Educacionais, Pobreza e Desigualdade Social: sujeitos e contextos sociais”. Fruto de um trabalho coletivo, a obra convida o leitor para um diálogo e reflexão sobre a realidade concreta do Tocantins em termos de políticas públicas sociais e educacionais.

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

