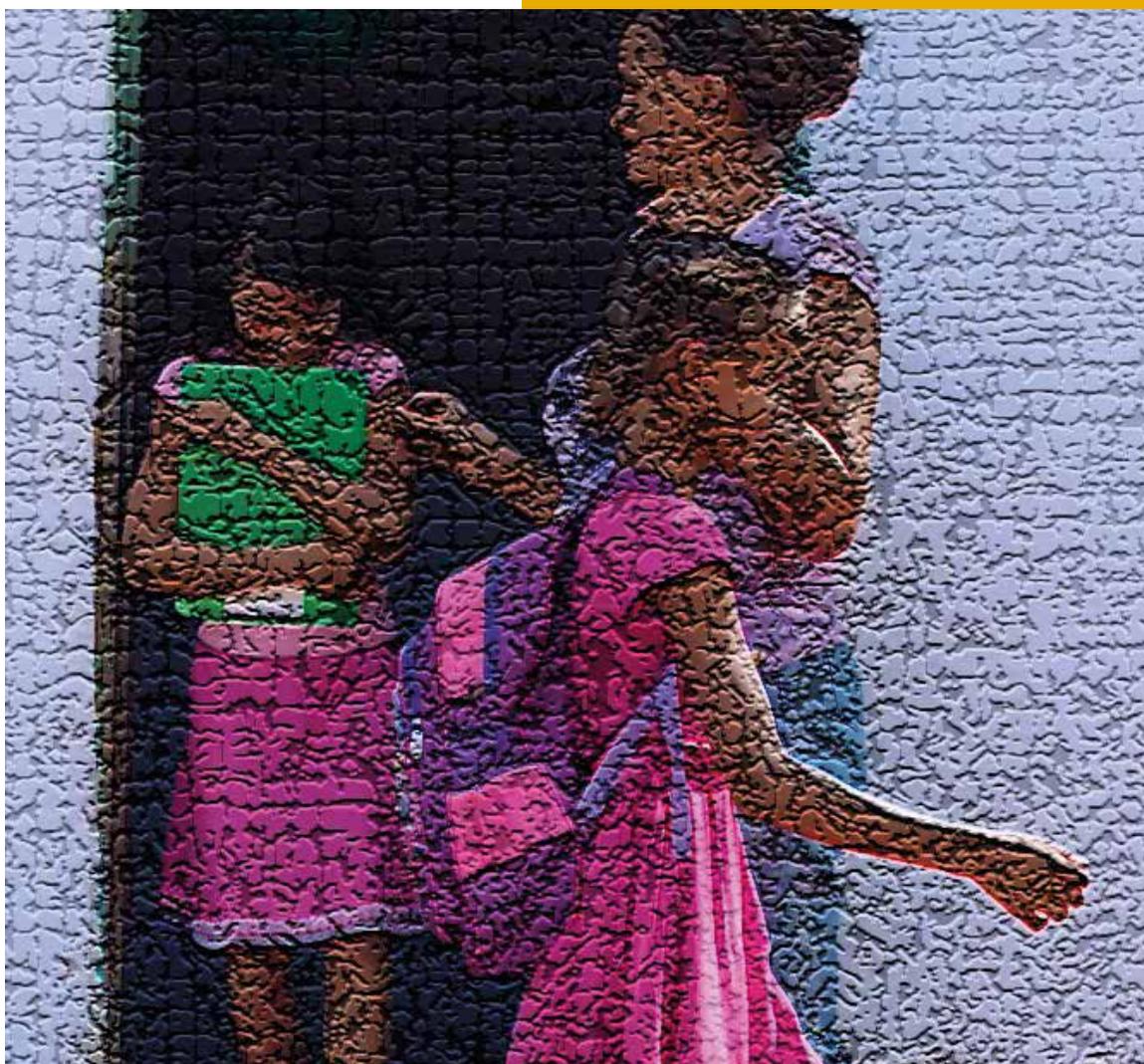


Organizadores

José Carlos Da Silveira Freire
Layanna Giordana Bernardo Lima
Brigitte Ursula Stach Haertel

Formação, Práticas Educativas e Currículo Escolar: Pobreza e Desigualdades Socioculturais em Foco



Os textos que compõem a coletânea “Formação, Práticas Educativas e Currículo Escolar: Pobreza e Desigualdades Socioculturais em Foco” trazem reflexões e estudos que foram realizados no âmbito do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social realizado pela Universidade Federal do Tocantins. Neste volume as produções acadêmicas de estudantes, docentes e supervisores que participaram da formação, foram norteadas pela análise dos contextos sociais e educacionais das crianças, adolescentes e famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família em algumas cidades do estado do Tocantins. A presente obra, em seu conjunto, possibilita a leitura da dialética da realidade social, articulado com os processos formativos da escola, e suas contradições curriculares. A escola atual tem urgência em discussões que tragam possibilidade de um currículo mais democrático, crítico, humanizado, e que consiga desenvolver autonomia, liberdade e emancipação aos sujeitos envolvidos neste processo de formação.



Educação, Pobreza e
Desigualdade Social

Volume 4

COLEÇÃO EPDS



José Carlos Da Silveira Freire
Layanna Giordana Bernardo Lima
Brigitte Ursula Stach Haertel
(Organizadores)

Formação, Práticas Educativas e Currículo Escolar: Pobreza e Desigualdades Socioculturais em Foco

(Volume 4)



Palmas-TO, 2021

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

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

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

Jaasiel Nascimento Lima

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

Kherlley Caxias Batista Barbosa

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

Maria Santana Ferreira dos Santos

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

Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

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

Raphael Sanzio Pimenta

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde

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

Ciências Humanas, Letras e Artes

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

Ciências Sociais Aplicadas

Roseli Bodnar
Thays Assunção Reis
Vinicius Pinheiro Marques

Engenharias, Ciências Exatas e da Terra

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

Interdisciplinar

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

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

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



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



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

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

F723 Formação, práticas educativas e currículo escolar: pobreza e desigualdades socioculturais em foco: volume 4 / Organizadores José Carlos da Silveira Freire, Layanna Giordana Bernardo Lima, Brigitte Úrsula Stach Haertel. - Palmas, TO: EDUFT, 2021.
159 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: 978-85-60487-91-2.

1. Educação. 2. Práticas educacionais. 3. Política da educação pública e seus problemas. 4. Currículo. 5. Formação de professores.
I. Freire, José Carlos da Silveira. 2. Lima, Layanna Giordana Bernardo. 3. Stach-Haertel, Brigitte Úrsula. IV. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas. V. Série.

CDD 379.1

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).

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 predestinadas 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, Sívio 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:

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

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

E isso sugere duas coisas:

1. “Saber expor problemas sociais a partir da perspectiva dos que são mais vulneráveis a eles e, sobretudo, ser um enunciador crível para as camadas populares. Isso significa saber encarnar a urgência daqueles que sentem mais claramente o sofrimento social advindo da precarização do trabalho, da pauperização e das múltiplas formas de exclusão”.
2. “A esquerda deve saber mostrar que é capaz de governar sem produzir novas modalidades de sofrimento e insegurança social”. Em suma, “ela deve ser, ao mesmo tempo, capaz de sentir o sofrimento social e capaz de ter a inteligência técnica para resolvê-lo no cotidiano”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 tocaninenses 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 tocaninenses, 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 *Akwẽ-Xerente* e de outras etnias. Nos diversos seminários, em suas mesas redondas e rodas de conversa, pude aprender sobre a ancestralidade dos *Akwẽ-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 *Akwẽ-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 Akwẽ/Xerente. XERENTE, Calixto D. Ércivaldo. **Processos de Educação Akwẽ 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: Nauemblu 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 da educação do Estado do Tocantins*; Volume 2 – *Políticas e Práticas Educacionais, Pobreza e Desigualdade Social: sujeitos e contextos sociais*; Volume 3 – *Educação, Pobreza e Políticas Públicas*; Volume 4 – *Formação, práticas educativas e currículo escolar: pobreza e desigualdades socioculturais em foco*; e Volume 5 – *Educação, Pobreza, Desigualdades Sociais e Direitos Humanos*.

Nesse sentido, houve um esforço por parte dos organizadores, autores e autoras para que cada texto não fosse 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 reconhecimento da pobreza na sociedade e nos espaços educativo escolares constitui uma exigência ética e política. Ética porque a negação ao saber sistematizado representa uma violação ao direito de ser pessoa. Política porque cabe ao poder público criar políticas de oportunidade de acesso a escolarização obrigatória. Diante disso, o Projeto Pedagógico¹ do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social afirma que “é necessário não apenas saber que as escolas estão repletas de meninos e meninas pobres, mas, muito mais do que isso, é preciso também questionar quais exigências essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, demandam de nossas práticas” (BRASIL, 2014, p. 07).

Nesta perspectiva, é necessário problematizar as noções de pobreza e suas manifestações nas práticas educativas e docentes. Para tanto, oferecemos ao público leitor um conjunto de reflexões, resultado de pesquisas realizadas por estudantes e professores do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais, da Fundação Universidade Federais do Tocantins – UFT durante o ano de 2017.

Os textos selecionados para esta coletânea foram divididos em dois eixos temáticos: o Eixo I, *A produção social da pobreza, estratégias político-pedagógicas de enfrentamento das desigualdades na prática Educativa Escolar*, composto de seis artigos que tratam da pobreza, das finalidades e do perfil dos usuários do Programa Bolsa Família, bem como das estratégias utilizadas pela escola para lidar com os efeitos das desigualdades sociais. O Eixo II nominado de *A pobreza e suas manifestações no currículo escolar* é constituído de sete textos que tematizam como a pobreza aparece no currículo escolar, suas abordagens e impactos na prática educativa.

O primeiro Eixo é aberto pelo artigo *Programa Bolsa Família: um respirar à dignidade*, de Fabio Aires Manduca e Maria de Lourdes Leôncio Macedo, que discute a efetividade do Programa Bolsa Família sobre a ótica de uma família assistida pelo PBF na cidade Porto Nacio-

nal – TO. O texto sinaliza sobre a importância do PBF como política de combate à pobreza e os efeitos da desigualdade social na educação escolar.

O segundo artigo, *Benefício de Prestação Continuada na Escola: um programa de transferência de renda no combate à pobreza e desigualdade social em Araguaína – TO*, de Kerlem Divina Alves Nogueira e Eliene Rodrigues Sousa, analisa a funcionalidade do Benefício de Prestação Continuada na transferência de renda para famílias com deficiência em Araguaína – TO no âmbito da assistência social na escola. O texto sugere a relevância do BPC para as famílias que vivem em vulnerabilidade e/ou risco social, bem como o acompanhamento que é realizado pelo CRAS no município de Araguaína.

O terceiro texto, *Perfil socioeconômico familiar condicionando a relação no desempenho escolar em duas escolas de Araguaína – TO*, de Jeana Maria de Moura Telles e de Maria Célia Dias de Castro, trata-se de um estudo de caso sobre as condições socioeconômicas que interferem no sucesso ou no fracasso escolar dos alunos de duas escolas de Araguaína-TO. Os resultados do estudo sugerem uma análise para a necessidade de aperfeiçoar o currículo, as relações interpessoais e a avaliação escolar na perspectiva de atenuar os efeitos das desigualdades, bem como a necessidade de uma nova pedagogia que ofereça oportunidades iguais a todos, não somente aos que já nascem socialmente favorecidos.

No quarto texto, *Gestão Educacional e Pobreza: uma análise sobre a realidade de beneficiários do programa bolsa família em Araguaína – TO*, Lucielly Tavares Babugen Reis e Rubens Martins da Silva analisam as contribuições da Gestão Educacional para o tratamento da questão da pobreza na educação escolar. Tomam como base empírica os beneficiários do Programa Bolsa Família mediante a realização de entrevistas, observação e análise documental. O artigo aponta que a gestão educacional tem contribuído para minimizar a pobreza por meio das atividades de formação, realizadas por docentes e equipe pedagógica, revisão do PPP a fim de dar centralidade aos sujeitos beneficiários do PBF bem como reconheça e valorize a cultura dos alunos e seus pais.

Abre a segunda parte deste livro, um conjunto de trabalhos em torno da temática *Pobreza e o Currículo Escolar*, o quinto texto desta coletânea intitulado *O Currículo da Escola Pública e seus efeitos inferiorizantes sobre a população pobre*, de Madson Pinto dos Santos e Maria do Socorro Soares Bezerra, problematiza os processos socioculturais do currículo que estão subjacentes ao processo de marginalização dos pobres na escola pública. Alertam sobre os efeitos do currículo na (de) formação das identidades da criança. Conclui pela necessidade de desvelamento das condições inferiorizantes do currículo.

O sexto artigo, *O referencial curricular do ensino médio do Tocantins: uma reflexão sobre o estigma em torno da palavra pobreza*, de autoria de Rhoselly Marques da Silva Xavier e Marilda Piccolo, aborda a importância de evidenciar como aparece a questão da pobreza no currículo escolar, particularmente nos planos de ensino de Língua Portuguesa cuja alusão é ignorada, assim como no Documento Referencial para Elaboração dos Planos de Ensino de 2017, da Secretaria de Educação do Tocantins, Seduc - TO para o Ensino Médio. O texto revela os possíveis efeitos da omissão do termo pobreza nesse referencial curricular da Seduc. Essa ausência pode comprometer o reconhecimento dos sujeitos empobrecidos bem como reforça uma visão moralizante da pobreza, prejudicando as orientações pedagógicas do currículo escolar.

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília: MEC/Secadi, 2014.

Adriana Gonçalves de Oliveira e Dailson Evangelista Costa, no sétimo artigo desta coletânea, discutem *O impacto da pobreza no contexto escolar*. Trata-se de uma reflexão pedagógica sobre as estratégias de enfrentamento da pobreza no contexto de uma escola pública de Goiás. Através do uso de entrevistas e observação realizadas com 10 professores foi possível apreender que esses compreendem o papel social da escola, bem como a necessidade de adequar os processos educativos às necessidades dos alunos pobres que vivem em situações de pobreza e extrema pobreza.

No oitavo texto, o penúltimo do eixo II, *Aprender à distância: os desafios de ser aluno na EAD*, Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque, Wander Alberto José e Sandra Alves Farias apresentam os resultados de uma pesquisa qualitativa que buscou apreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos de EAD e as possibilidades de formação continuada para variados profissionais, tanto da Educação Básica como de outros envolvidos com políticas sociais, acerca da problemática educacional e as situações de pobreza e extrema pobreza em que vivem crianças, jovens e adolescentes no Brasil. O estudo indicou que o Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social contribuiu para a formação sócio-crítica dos cursistas do Polo de Miracema – TO.

Finalizando a segunda parte deste livro, os autores Johannes Marinho Lustosa e Gisélia Brito dos Santos, através do artigo intitulado *A organização do ensino em ciclos: em busca da igualdade*, analisam os limites e possibilidades desse modelo de organização do ensino para a superação das desigualdades sociais e da pobreza no Brasil. Por meio da abordagem qualitativa e da pesquisa do tipo bibliográfica foi possível concluir que a organização do ensino em ciclos permite que sejam reorganizados o tempo e o espaço escolar, adequando-os às necessidades de atendimento educacional dos alunos, na perspectiva da universalização do acesso à educação básica, o que permite a redução dos índices de evasão escolar.

A apreensão da pobreza e as estratégias pedagógicas de enfrentamento no currículo escolar constiuu o cerne das reflexões dos autores dessa coletânea. A pobreza vista como fenômeno multidimensional, ligada às condições de produção da vida, revela-se como importante chave de interpretação, principalmente no âmbito da prática social da educação que se destina a revelar os vários determinantes de sua produção e reprodução como instrumento de dominação e perpetuação das relações sociais.

Boa leitura!

José Carlos Da Silveira Freire

Layanna Giordana Bernardo Lima

Brigitte Ursula Stach Haertel



SUMÁRIO

PARTE I	
A PRODUÇÃO SOCIAL DA POBREZA, ESTRATÉGIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE ENFRENTAMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR.....	30
Programa Bolsa Família: um respirar à dignidade	31
<i>Fabio Aires Manduca e Maria de Lourdes L. Macedo</i>	
Benefício de Prestação Continuada na escola: um programa de transferência de renda no combate à pobreza e desigualdade social em Araguaína (TO)	44
<i>Kerlem Divina Alves Nogueira e Eliene Rodrigues Sousa</i>	
Perfil socioeconômico familiar e sua relação com o desempenho escolar: análise da realidade em duas escolas de Araguaína - TO.....	59
<i>Jeana Maria de Moura Telles e Maria Célia Dias de Castro</i>	
Gestão educacional e pobreza: uma análise sobre a realidade de beneficiários do programa Bolsa Família em Araguaína (TO)	72
<i>Lucielly Tavares Babugen Reis e Rubens Martins da Silva</i>	
PARTE II	
A POBREZA E SUAS MANIFESTAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	85
O currículo da escola pública e seus efeitos inferiorizantes sobre a população pobre	86
<i>Madson Pinto dos Santos e Maria do Socorro Soares Bezerra</i>	
O referencial curricular do ensino médio do Tocantins: uma reflexão sobre o estigma em torno da palavra pobreza	96
<i>Rhoselly Marques da Silva Xavier e Marilda Piccolo</i>	
O impacto da pobreza no contexto escolar.....	109
<i>Adriana Gonçalves de Oliveira e Dailson Evangelista Costa</i>	
Aprender a distância: os desafios de ser aluno na Ead	128
<i>Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque, Wander Alberto José e Sandra Alves Faria</i>	
A organização do ensino em ciclos: em busca da igualdade.....	138
<i>Johannes Marinho Lustosa e Gisélia Brito dos Santos</i>	
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS.....	151
OS ORGANIZADORES	158

PARTE I

A produção social da pobreza, estratégias político-pedagógicas de enfrentamento na prática educativa escolar

Programa Bolsa Família: um respirar à dignidade

Fabio Aires Manduca²
Maria de Lourdes L.Macedo³

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo” (LEONARDO BOFF, 1998)

A sociedade mundial transita em visões que tangem os significados das coisas, dos modos de ação, dos tipos e qualificação de tudo e de todos que dela fazem parte. Podemos dizer que todo ser, coisa ou objeto é classificado e sobre ele são atribuídos juízos de valor. Ao definir-se algo previamente, atribuem-se uma soma de valores morais, políticos e culturais sobre o objeto conceituado. Quando realizado um manifesto contraditório, diz-se que aquele que proferiu tal manifestação é um divergente. Resultado de uma sociedade formada na ausência do diálogo. Tons obtidos em travamentos de ideias através de monólogos podem direcionar a sociedade em linhas sinuosas e perigosas. O bom costume de atenuar-se sobre um diálogo cria oportunidades de um olhar mais próximo do objeto discutido.

Uma ponderação amadurecida sobre problemas da sociedade dar-se-á na medida em que pontos de vista dessemelhantes tenham voz e vez no ato de construção do social plural. Um momento de tirar colunas pretéritas com ferrugens graves em sua estrutura arcaica, domi-

² Graduado em Letras, Acadêmico de pós-graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Universidade Federal do Tocantins, pólo de Palmas. E-mail: fabiomanduca@live.com

³ Graduada em História, orientadora do Curso de pós-graduação Educação, Pobreza e Desigualdade Social ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, Pólo de Palmas. E-mail: malutocantins@gmail.com

nadora e inflexível a um dos grandes problemas sociais vividos por grande parte da população, a Pobreza. Para tanto, necessita-se descortinar a temática da “Pobreza, Desigualdade Social e Educação” imbuídas de um motivador de mudança chamado Programa Bolsa Família-PBF. Mas, o que seria a Pobreza?

Com base em Crespo e Gurovitz (2002), a pobreza é uma forma de visão na qual as pessoas tornam-se invisíveis. Pessoas que não fazem parte dos direitos básicos não os têm por estarem em desarmonia com o crivo no qual deveriam estar afinados, harmonizados. Isso, segundo a uma visão considerada “superior”. Uma triste leitura do que é pobreza, que segue:

A pobreza é definida, geralmente, como a falta do que é necessário para o bem-estar material – especialmente alimentos, moradia, terra e outros ativos. Em outras palavras, a pobreza é a falta de recursos múltiplos que leva à fome e à privação física. Há o aspecto psicológico da pobreza. Os pobres têm consciência de sua falta de voz, poder e independência que os sujeita à exploração. A pobreza os deixa mais vulneráveis à humilhação e ao tratamento desumano pelos agentes públicos e privados a quem, frequentemente, solicitam ajuda. Os pobres também falam sobre a dor causada pela inevitável ruptura com as normas sociais e sua incapacidade de manter sua identidade cultural por meio da participação em tradições, festivais e rituais. A incapacidade de participar na vida comunitária leva a uma ruptura das relações sociais (CRESPO; GUROVITZ, 2002, p.9).

O não acesso aos meios de produção cultural, suas festividades, sujeitar-se a humilhação quanto ao atendimento dos agentes públicos, a ausência de voz participativa na sociedade fazem parte da realidade do cidadão em estado de pobreza ou extrema-pobreza. Isto se constitui uma violência ao ser-humano, ratificando uma visão da invisibilidade do ser social, que cria barreiras sociais. E estas, perpassam limites e chegam à escola, que acaba tratando diferenciadamente o cidadão devido a classe social em que se encontra. Observa-se, assim, uma leitura do ser social pelo que tem, consegue obter, ou prestígio público, resultando em um julgamento antecipado do cidadão.

Todorov (*apud* Andrade, 2006) corrobora com a reflexão sobre a possibilidade de julgar os outros, citando o seguinte trecho:

Naturalmente, é por si mesmo que se tem a mais alta estima: todo ser particular é espontaneamente egocêntrico, todo povo – já se viu – etnocêntrico. Nossos julgamentos sobre os outros, mesmo que se disfarçam com as cores da objetividade e da imparcialidade, só descrevem, na realidade, a distância que deles nos separa: quanto mais próximos, mais os estimamos [...] só se estima o outro a sua imagem semelhança. Ao contrário, o que julgamos ridículo no outro é o que nos é estrangeiro (ANDRADE, 2006, p. 64).

O ser humano cria uma visão antecipada das coisas, pessoas e objetos. Entretanto, essa leitura pode ser mudada por meio da disposição para abrir-se ao diálogo, às leituras de outrem, às próprias leituras, às leituras do mundo do diálogo. Nesta perspectiva, pensando sobre a fotografia do real valor do ser humano é possível chegar a diferentes respostas, sejam elas boas ou ruins. No artigo Ubuntu: Por Mais União e Menos Competição, o escritor Marcos Rezende cita um fato ocorrido em Florianópolis, no Festival Mundial da Paz de 2006. A pesquisadora Lia Diskin

faz uma reflexão para o coletivo através do exemplo de um caso ocorrido em uma tribo na África chamada Ubuntu⁴. Conta que um antropólogo estava estudando os usos e costumes da tribo e quando terminou seu trabalho, teve que esperar pelo transporte que o levaria até o aeroporto de volta para casa. Sobrava-lhe muito tempo, mas ele não queria catequizar os membros da tribo; então, propôs uma brincadeira para as crianças, que achou ser inofensiva. Comprou uma porção de doces e guloseimas na cidade, botou tudo em um cesto bem bonito, com laço de fita e colocou debaixo de uma árvore. Chamou as crianças e combinou que quando ele dissesse “já!”, elas deveriam sair correndo até o cesto e a que chegasse primeiro ganharia todos os doces que estavam lá dentro. As crianças se posicionaram na linha de partida que ele desenhou no chão e esperaram pelo sinal combinado. Quando ele disse “Já!”, instantaneamente todas as crianças se deram as mãos e saíram correndo em direção à árvore com o cesto. Chegando lá, começaram a distribuir os doces entre si e comerem felizes.

O antropólogo foi ao encontro delas e perguntou por que elas tinham ido todas juntas, se uma só poderia ficar com tudo que havia no cesto e, assim, ganhar muito mais doces. Elas simplesmente responderam: “Ubuntu, tio. Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?”

O exemplo acima retrata uma atitude de coletividade para o bem de todos. Um pensamento de pluralidade. Mesmo com a atitude de individualidade de premiação motivada pelo antropólogo, as crianças foram além do proposto e pensaram no todo, ou seja, numa distribuição igualitária. Fazendo um paralelo com a condição de pobreza no Brasil, percebe-se que há uma motivação para a conquista individual, a premiação para alguns cidadãos conseguirem o sucesso financeiro. Em contraponto, marginaliza-se e molda-se uma visão de juízo de valor negativo sobre os cidadãos que não conseguiram tal passagem. Pode-se observar que a coletividade gera um olhar de igualdade, compreensão, agregação, união. Note-se o ato das crianças estarem juntas e de mãos dadas, mesmo sendo induzido, a uma premiação individual, um cesto cheio de doces e guloseimas. É notório que as crianças desta história agiram com maturidade de vida e conhecimento ao responder o pesquisador, e exemplo de igualdade ao dar as mãos, representando na prática a união para uma ruptura do ciclo da pobreza por meio da não competição, ou seja, todos são iguais.

Este estudo tem por objetivo geral fazer uma leitura sobre a Pobreza, Desigualdade Social e Educação na realidade de uma família assistida pelo Programa Bolsa Família na cidade Porto Nacional – TO, seguido de seus objetivos específicos que são: Descrever o valor de um programa social, Programa Bolsa Família, para uma família atendida pelo mesmo; conhecer a importância da educação na vida social dos estudantes atendidos pelo programa no município de Porto Nacional/TO; realizar entrevista com uma família residente em Porto Nacional atendida pelo Programa Bolsa Família.

Os objetivos serão discutidos ao longo deste artigo nos subtítulos, que para serem alcançados foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, utilizando os mecanismos de entrevista semiestruturada, coleta de dados, leituras para embasamento teórico, pesquisa de campo na Escola Estadual Irmã Aspásia em Porto Nacional - TO e na residência da família

4 UBUNTU na cultura Xhosa significa: “Eu sou porque nós somos”

selecionada para a pesquisa, através de observação, leitura e análise dos dados coletados. Foi selecionada uma família beneficiária do Programa Bolsa Família da cidade Porto Nacional – Tocantins, que atendia aos objetivos da pesquisa, buscando descrever o real valor de um programa social para uma família pobre.

Inicialmente foi realizada uma visita à secretaria da unidade escolar, identificando a família contemplada pelo Programa. A família é residente no setor Nova Capital, região norte da cidade de Porto Nacional, a 3,2km de distância da escola. São duas estudantes, uma com 12 anos e outra com 10 anos de idade. A família concordou em participar da pesquisa. Dona Joana, concedeu a entrevista na unidade escolar, durante plantão pedagógico de Pais e Mestres. Primeiramente foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE, e em seguida a leitura do material obtido. A entrevista foi realizada no dia 26 de novembro de 2016 com duração aproximada de 3h (três horas). Para resguardar a identidade por questões éticas e confidencialidade, os nomes encontrados na entrevista são fictícios.

A entrevista foi realizada com a Dona Joana (39 anos), mãe de duas alunas do ensino fundamental da Escola Estadual Irmã Aspásia, em Porto Nacional/TO. Sendo a mais velha chamada de Bia (12 anos), e a mais nova de Duda (10 anos). O Pai será chamado de João. Os nomes são fictícios⁵. A mãe recebe o auxílio do Programa Bolsa Família no valor de R\$234,00 para as duas filhas estudantes. O pai tem renda própria, no ofício de carpintaria e recebe por produção.

Observa-se que a análise da presente entrevista permite afirmar que o Programa Bolsa Família tem sido uma importante ferramenta para um futuro real e de esperança para a família recebedora do benefício. Confirma que o PBF é um programa que garante às famílias em situação de extrema pobreza ou pobreza o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Uma existência cidadã digna. Constata que o Programa Bolsa Família é um respirar à dignidade, atendendo famílias consideradas invisíveis por grande parte da sociedade e trazendo-as como membros participantes da mesma.

Conhecendo o Programa Bolsa Família

Segundo o site do Ministério de Desenvolvimento Social – MDS, o Programa Bolsa Família é um programa de combate à pobreza e à desigualdade social. O Programa Bolsa Família foi instituído pelo Governo Federal, pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, alterado pelo Decreto nº 6.157 de 16 de julho de 2007. O Programa possui três eixos principais: Complemento da Renda, Acesso a Direitos e Articulação com Outras Ações. No primeiro eixo, as famílias recebem um benefício em dinheiro diretamente do governo federal. No segundo eixo, as famílias têm deveres a serem cumpridos, ou melhor, dizendo, requisitos, tais como: Comparecimento às consultas de pré-natal, confor-

⁵ Ato necessário para salvaguardar o direito de confidencialidade de acordo com Termo de Consentimento Livre, regido pela Resolução 466/12 (BRASIL, 2012) que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

me calendário do Ministério da Saúde, por famílias que possuem mulheres gestantes em sua constituição; Cartão de vacinação em dia para famílias com crianças entre 0 e 7 anos de idade; Frequência escolar mínima de 85% para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e de 75% para adolescentes de 16 a 17 anos, dentre outros. Ainda sobre o segundo eixo, percebe-se que estas ações visam criar condições para quebra do ciclo da pobreza e inclusão social reforçando o acesso à educação, à saúde e à assistência social. Já terceiro eixo do PBF articula a integração de políticas sociais para o estímulo ao desenvolvimento de famílias em vulnerabilidade social, pobreza. Oportunizando as pessoas atendidas pelo programa o acesso à saída da pobreza ou extrema pobreza.

O programa é gerido de forma descentralizada. União, estados, municípios e Distrito Federal têm atribuições em sua execução. O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) é o responsável pelo Programa, sendo a Caixa Econômica Federal o executor dos pagamentos. Segundo dados obtidos no site da Caixa Econômica Federal em setembro de 2017, o número de famílias beneficiadas pelo programa chega a cerca de 14 milhões. Considerando-se em situação de pobreza as famílias com renda mensal por pessoa de R\$ 85,01 a R\$ 170,00. No caso de extrema pobreza, são as famílias com renda mensal por pessoa de até R\$ 85,00. O governo federal exige que na composição das famílias pobres haja gestantes, crianças ou adolescentes entre 0 a 17 anos. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde.

A ação do programa busca diminuir a pobreza ou extrema pobreza. Torna-se difícil entendê-las sem antes problematizá-las, elencando o conceito de pobreza para o cidadão que é considerado pobre, em contraponto com o do cidadão não pobre. Quando perguntamos a alguém que o nominamos como pobre sobre o que seja a pobreza, a resposta é fornecida pelo pensamento de quem tem ausência dos direitos básicos à vida ao trabalho, educação, moradia, alimentação. Essa visão está presente em quase todo o mundo. Uma visão desconfortável para uma esperança que esvai a cada dia. De acordo com Crespo; Gurovitz (2002), a resposta dada pelo cidadão pobre sobre a pobreza é:

[...] fome, é falta de abrigo. Pobreza é estar doente e não poder ir ao médico. Pobreza é não poder ir à escola e não saber ler. Pobreza é não ter emprego, é temer o futuro, é viver um dia de cada vez. Pobreza é perder o seu filho para uma doença trazida pela água não tratada. Pobreza é falta de poder, falta de representação e liberdade (CRESPO; GUROVITZ, 2002, p.11).

Tal resposta torna a leitura sobre a pobreza um campo de agruras vividas pelo cidadão pobre. A impossibilidade de descansar com segurança para um novo dia se torna rotineira, não sabendo o que esperar do amanhã. Uma tensão que se revela na desesperança de um futuro melhor. Traduz-se na convicção de um cidadão invisível para a sociedade. Por outro lado, ao perguntarmos a alguém que não denominamos “pobre” sobre o conceito de pobreza, chega-se a uma resposta diferente: O pobre quer continuar pobre por causa de seu comportamento social, sua vontade de ficar parado, sua vontade de assistencialismo. Ou seja, uma visão deturpada e arranjada por um sistema social que cria barreiras e barreiras para uma pobreza não entendida.

Arroyo destaca que:

Os (as) pobres são vistos (as) como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, acabam sendo responsabilizados (as) por sua própria condição. São, desse modo, constantemente inferiorizados (as), reprovados (as) e segregados (as). A insensibilidade dessa visão reducionista, espiritualista e moralista sobre os (as) pobres leva a pedagogia a ignorar os efeitos desumanizadores da vida na pobreza material, ou da falta de garantia de cobrir as necessidades básicas da vida como seres humanos (ARROYO, 2014, p.9).

A inferiorização, reprovação e segregação do cidadão pobre é um ato presente no dia-a-dia do Brasil. Uma forma desumanizada de tratamento ao próximo, tornando habitual e natural essa visão diária sobre esse, e naturalizando a desigualdade social brasileira. Priva-se, assim, este cidadão de obter acesso a igualdade, liberdade, segurança, propriedade, direitos estes garantidos por lei.

A Constituição Federal brasileira, capítulo 1, artigo 5º, no que trata dos direitos e deveres individuais e coletivos, encontramos o seguinte escrito:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade... (Constituição Federal de 1988, 2016, p.13)

Surge a seguinte pergunta: *“Se todos são iguais, então por que tantos desiguais?”*

A desigualdade social condiciona uma falta de poder ao indivíduo pobre. Desde a não escolha do local onde morar, o que comprar, o que ter. A desigualdade social marginaliza as ações de reivindicação por algo melhor, das reivindicações por condições dignas de vivência. Segundo Crespo e Gurovitz (2002) destaca que:

A falta de poder mencionada é explicada como a incapacidade de controlar o que acontece ao indivíduo devido à pobreza. Os pobres são forçados a trocar uma coisa ruim por outra, não têm opção melhor. Suas vozes são ouvidas raramente e, algumas vezes, até silenciadas. Sua falta de organização acaba impedindo que eles enfrentem as autoridades quando se observam submetidos a práticas ilegais. Além disso, podem viver em áreas extremamente pobres, caracterizadas pelo isolamento e distância. (CRESPO; GUROVITZ, 2002, p.10, 11)

Observa-se que a citação acima retrata uma leitura da violência causada pela desigualdade social presente no Brasil. Uma leitura dura e realista que traz consigo a discriminação, a sujeição, o isolamento rotineiro ao cidadão pobre. Ou seja, chega-se a um triste denominador comum que gera cada vez mais pobreza e desigualdade social no Brasil, o do encaixe na esfera social em que determinado indivíduo deve estar incluído. Todo cidadão que não se encaixar em uma esfera social deverá pertencer a outra. Um pensamento de subalternidade que é gerido por aqueles que se encontram numa situação de melhor condição social, um modelo que con-

centra precarização dos coletivos sociais. Nega-se, assim, importante valor às políticas públicas sociais, rotulando-as de terem caráter assistencialista e moralista. Esquece-se que o direito à vida é o dever mais elementar do Estado.

Diante dessa leitura social, o Programa Bolsa Família torna-se imprescindível para ocasionar rupturas sociais necessárias, visto que as práticas de violência para com o cidadão pobre ou extremamente-pobre são desumanas. Práticas estas que estão no cotidiano do país. A geração de uma invisibilidade e distanciamento social para com as pessoas em condição desfavorável é ratificada pelo não acesso aos mesmos direitos dos cidadãos não-pobres. Essas práticas infringem os direitos de igualdade garantidos por lei.

Nota-se que o Programa necessita da parceria com instituições públicas da união, estados e municípios buscando trabalhar em conjunto na oferta de cursos de formação para o mercado de trabalho em suas mais diferentes áreas, bem como, do acesso à moradia e à saúde.

Bolsa Família: a importância do Programa na vivência de uma família

O Programa Bolsa Família leva a proposta do acesso às condições mínimas de dignidade social. Mas para poder trazer tal afirmação foi necessário identificar a importância desse programa na vivência de uma família atendida pelo mesmo. Em meio a tentar selecionar, escolher o objeto de estudo (família), buscou-se em meio aos alunos de 4º e 7º anos do ensino fundamental, Escola Estadual Irmã Aspásia, Porto Nacional/TO, algum que fosse atendido pelo Programa Bolsa Família para fazer uma leitura real dessa importância no dia-a-dia, na vida social, vida educacional de seus membros estudantes da unidade escolar Escola Estadual Irmã Aspásia.

Para tanto, procurou-se junto à secretaria da escola uma família que atendesse a essa linha foi escolhida uma que possui duas filhas matriculadas na referida unidade de ensino. Após coletar os dados da família, entrou-se em contato com a mãe de duas alunas do ensino fundamental da Escola Estadual Irmã Aspásia, em Porto Nacional/TO. Bia (12 anos), que estuda no 7º ano e a outra, Duda (10 anos), que cursa o 5º ano do ensino fundamental.

Segundo a mãe, aqui denominada Dona Joana, recebe R\$300,00 como pagamento pelo serviço de diarista, sendo que a mesma não poderia estar trabalhando, pois, está quase cega de um olho e sofre problemas de cefaleia desde os 10 anos de idade, motivo pelo qual o médico que a acompanha fez a proibição de tal ofício. São muitos remédios controlados e medicação de sedação que a referida senhora utiliza. Um tratamento que se perdura há muito tempo e com dificuldade quanto a um aprofundamento do caso.

Dona Joana informou que além da renda obtida pelo serviço de diarista recebe o auxílio do Programa Bolsa Família, no valor de R\$234,00 para as duas filhas. O pai tem renda própria, trabalha de carpinteiro e recebe por produção. Entretanto, segundo Dona Joana, apenas ela arca com praticamente todas as despesas da casa. Desde alimentação, roupas, calçados, medicamentos, transporte, reparo das bicicletas da casa, material escolar, material de limpeza e de higiene pessoal.

A situação vista junto à família aqui é similar à que encontramos no documentário “Severinas”, apresentado durante do curso de pós-graduação. Mesmo com todas as limitações de saúde, financeira e de tempo, Dona Joana procura estar presente em todos os momentos da vida escolar de suas filhas, não deixando que nada falte para uma produtividade escolar de excelência. As atividades escolares são sempre feitas, uniformes impecáveis, bolsas organizadas, comunicação contínua com a equipe escolar sobre o desempenho delas.

Conforme a mãe, a ausência da participação do pai no cotidiano das filhas e esposa tem causado um sofrimento silencioso para a família. A situação de preocupação da mãe com o futuro familiar agravou-se um pouco mais pelo fato da filha mais velha encontrar-se gestante. Vale ressaltar que de acordo com o site Portal Saúde, Carolina Valadares (2017) informa que:

A gravidez na adolescência teve uma queda de 17% no Brasil segundo dados preliminares do Sinasc (Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos) do Ministério da Saúde. Em números absolutos a redução foi de 661.290 nascidos vivos de mães entre 10 e 19 anos em 2004 para 546.529 em 2015. A região com mais filhos de mães adolescentes é o Nordeste (180.072 – 32%), seguido da região Sudeste (179.213 – 32%). A região Norte vem em terceiro lugar com 81.427 (14%) nascidos vivos de mães entre 10 e 19 anos, seguido da região Sul (62.475 – 11%) e Centro Oeste (43.342 – 8%). (VALADARES, 2017, p.1)

Valadares (2017) informa que a queda no número de adolescentes grávidas está relacionada a vários fatores como: expansão do programa Saúde da Família e ao programa Saúde na Escola. O primeiro aproxima os profissionais da saúde para o contato com a família. Trazendo orientações, indicações de tratamento e medicações. Já o segundo trabalha o a educação de saúde em ambiente escolar.

Nesse ponto, famílias atendidas pelo PBF e que possuem em sua constituição gestantes devem cumprir todo o acompanhamento médico relativo ao período de gestação e pós-parto. Os programas Saúde da Família e Saúde na Escola são mecanismos que trabalham como soma-tória dessas ações, seja na prevenção ou atitude de ação diante de uma gravidez na adolescência. Entretanto, o índice de meninas grávidas nesta faixa etária é uma estatística que precisa de maior atenção. Segundo Valadares, o índice de gravidez nesta faixa etária tem diminuído. Isto é reflexo da ação de um programa social que trabalha para a quebra do ciclo da pobreza.

Dona Joana sente dificuldade em gerir toda essa situação. Ela relata mais uma preocupação que se somou à sua realidade, o da filha mais nova, Duda. Pois, a mesma tem apresentado crises de convulsão e necessita de uma cirurgia em uma veia da cabeça. Situação de saúde que tem causado transtorno à vida estudantil da aluna. O caso é similar ao dela, motivo pelo qual abandonou os estudos no Ensino Médio.

Segundo a entrevistada, o Programa Bolsa Família tem sido um grande pilar de sustentação da família, pois o pouco que se multiplica na alimentação, roupas, calçados, medicamentos, transporte, higiene e materiais de estudo (cadernos, canetas, lápis, bolsas, etc.) tem permitido um respirar à dignidade. Vislumbra-se através dele a possibilidade a uma vida de sonhos com um futuro melhor para a família, uma ruptura ocasionada por um programa social que tem gerado autonomia.

Percebe-se que o relato de Dona Joana apresenta uma leitura sobre a autonomia feminina ocasionada por um programa social, o Programa Bolsa Família. Tendo ela, a mãe, tomado a responsabilidade pelo cuidado com a casa e família, necessita de um meio para a quebra com a situação enfrentada. O PBF vem ao encontro dessa necessidade, permitindo a autonomia da mulher.

No site Portal Brasil⁶, encontra-se o artigo intitulado de: “Autonomia feminina contribui para reduzir a pobreza”. Pode-se observar que tal titulação se dá pelo fato de que a redução da pobreza está relacionada à autonomia feminina. O texto do artigo apresenta a seguinte conclusão retirada do Informe anual 2011, El salto de la autonomía De los márgenes al centro: “[...] portanto, a falta de autonomia é, principalmente, consequência da injustiça, da má distribuição de poder, de renda e da falta de reconhecimento dos direitos das mulheres por parte das elites políticas e econômicas” (BÁRCENA, 2011, p.9)

Os agentes públicos exercem funções de promoção do direito à cidadania para todos. Entretanto, a incompreensão do fator social retoma atitudes que corroboram à ausência de visão, diálogo, acesso àqueles que são tidos como “assistidos”. Nesse sentido, os programas sociais deveriam ser vistos como ferramentas para mudança dessa realidade e não, como na maioria das vezes, assistencialismo. Um mecanismo para o respeito de si e da não humilhação. Corroborra com essa leitura a pensadora Nussbaum quando diz: “[...] as bases sociais do respeito de si e da não humilhação a ponto de ser tratado como um ser digno, cujo valor é igual ao dos outros” (NUSSBAUM, 2004, p. 283).

Um resultado preliminar da pesquisa foi a de solicitar à orientação escolar os encaminhamentos necessários à família e as estudantes. Nesse sentido, os encaminhamentos necessários foram dados. O conselho tutelar está acompanhando a situação. A escola está gerenciando as atitudes cabíveis no auxílio pedagógico e social que compete ao seu papel. Entretanto, pode-se perceber a necessidade de uma aproximação da escola para com os alunos atendidos pelo programa, identificando-os e analisando cada caso para tomada de atitudes necessárias para um acolhimento educacional efetivo e igualitário.

Quando o cidadão tem direito real, este realiza um voo à liberdade. Cumpre dizer que o cidadão que possui uma regularidade de remuneração monetária, pode tornar-se emancipado de uma situação precária. De acordo com a entrevistada, sua família tem a certeza que tal fato é real em seu lar. Pois, como dito anteriormente, tem promovido uma vida de sonhos com um futuro melhor para a família. Um futuro melhor para as suas filhas.

Educação e o Programa Bolsa Família

A educação é uma ferramenta de grande força. Ela tem o poder de levar o cidadão ou cidadã a um pensar sobre si, sobre o outro. Ou seja, um pensar sobre o mundo. Orlandi (2007, p.84, 85) nos mostra que “[...] O que não é dito, o que é silenciado, constitui igualmente o sentido do que é dito. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio”. Através dessa ótica observa-se que o Brasil é feito de vários “brasis”. Alguns deles

6 <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/04/autonomia-feminina-contribui-para-reduzir-a-pobreza>

conhecidos, outros silenciados. Citamos: suas crenças, seus costumes, suas falas, seus modos de vestir, dentre outros. Cada ser carrega consigo traços de sua cultura. Estes, por sua vez, trazem à tona a realidade escondida destes seres falantes. Falar de falares ou de produções e reproduções escritas destes falantes é entender ou tentar compreender sobre as características de uma determinada região, de um povo, ou de um país em sua totalidade.

A visão educacional de igualdade e equidade deve ser um dos pilares para a formação de uma nova educação. Como dito anteriormente, ao citar Orlandi (2007), constata-se que a educação moderna não dá ouvidos ao pobre, muito menos ao silêncio de suas palavras. Torna-se um mecanismo de inferiorização do cidadão pobre ou extremamente pobre.

Um reconhecimento se faz necessário na educação, o do respeito à diversidade. A educação deve legitimar uma humanidade plena para todos. Permite-se, assim, que ela potencialize o campo das discussões e dê voz a todos.

O papel da escola no processo educacional é legitimado quando ela se propõe a colocar em seu currículo o que é definido por Pacheco (2005):

[...] significa o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista (PACHECO, 2005, p. 33).

As práticas educacionais permitem uma construção do processo de ensino e aprendizagem através das experiências escolares para um resultado previsível, resultando num processo de construção do cidadão social através de mecanismo de experiência escolares já vividas ou que estão sendo enfrentadas pela escola. Neste sentido, Paredes (2006) expõe o currículo escolar como:

[...] o processo de construção, organização, desenvolvimento e avaliação dos saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores socialmente admitidos e construídos, os mesmos que se evidenciam no dia-a-dia da escola através das práticas escolares cotidianas, dos processos cognitivos e práticas docentes, das diversas formas de inter-relação e respeito mútuo (PAREDES, 2006, p.136, 137)

Citar o currículo escolar da Escola Estadual Irmã Aspásia é importante para uma leitura sobre como programas sociais tem efeito em seu meio. Ou seja, quando falamos em currículo, deve-se tomar por ótica a construção de ações educacionais pedagógicas com foco no sujeito enquanto cidadão social, levando em conta suas vivências. Pois, se a escola não tiver uma visão ampla do processo educacional, o aluno em situação de pobreza não poderá ser contemplado. Não terá atendido o acesso à formação educacional em igualdade aos não-pobres.

O Projeto Político Pedagógico-PPP é o documento pelo qual as ações da escola são pautadas. Mas, como são pautadas tais ações? Resposta dada dentro do próprio documento. Vejamos:

A escola organiza-se pedagogicamente para atender às necessidades do desenvolvimento humano em cada etapa de ensino. Por isso, o planejamento de todas as ações tem como foco principal os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola, buscando desenvolver através de

inovações um trabalho dinâmico e criativo que atenda às necessidades da comunidade escolar, bem como valorizarmos nossa clientela, oferecendo qualidade e excelência em tudo que fazemos e pelo modo que fazemos. Trabalhamos em equipe junto à comunidade, respeitando a dignidade e os direitos de todos, onde cada pessoa contribui no limite de sua participação nas atividades escolares. Os saberes que cada estudante e professor trazem para a escola, são frutos de suas experiências como sujeitos, são reconhecidos, levando em consideração os tempos e os ritmos. Ainda assim, para que aconteça esse processo de ensinar e aprender, a Escola oferece espaços de aprendizagem e instrumentos mediadores, como, livros didáticos e paradidáticos, tecnologias educacionais e todos os recursos necessários para que a aprendizagem aconteça de forma eficaz e significativa (PPP, 2017, p.28).

O PPP apresenta o que deve ser o currículo à unidade escolar. Não obstante, o seu sucesso ou não se dá por meio de uma atenta construção das necessidades da comunidade escolar quando colocam em foco os valores sociais do diálogo plural, dando espaço às experiências e vivências trazidas por cada aluno para o ambiente escolar. Organiza-se pedagogicamente o seu currículo desta forma. Entretanto, a unidade escolar deve estar atenta ao corpo discente que atende. Deve-se tornar rotineira a ação de verificar a situação de acolhimento integral do aluno atendido pelo PBF. Ou seja, a escola deve agir com ações pedagógicas que façam com que a educação traga mudanças para a vida de seu alunado. Faz-se necessária uma crítica sobre o termo clientela. Este nos remete a uma ideia comercial. Entretanto, as instituições de ensino têm por foco o aluno em sua formação educacional, e não, a venda de um produto educativo para eles.

Um dos requisitos do Programa Bolsa Família é o da necessidade de menores de idade estar matriculados na escola e serem assíduos quanto à frequência escolar mantendo o mínimo de 85% de presença para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e 75% para adolescentes entre 16 a 17 anos. A família de Dona Joana se enquadra no primeiro perfil adotado pelo Programa. A educação promove a formação do cidadão, o ser social. Diante da necessidade do Programa Bolsa Família e da importância da educação para a formação de suas filhas, destaca que o seu sonho é vê-las formadas. Resumindo sua fala em uma única frase: "O nome faculdade, eu acho muito bonito". Esse trecho revela o sentimento de algo tangível. A possibilidade de as filhas terem um futuro melhor do que o dela torna palpável a dignidade pessoal e de sua família. A educação é um dos pilares para a quebra do ciclo da pobreza. Nela, está depositado o futuro de várias famílias, sonhos e a própria possibilidade de transformação social.

Nesse sentido, a educação deve ser ampla e igualitária. Abastecendo-se da vivência social do cidadão e dos conteúdos necessários para sua formação. Ato imprescindível para que alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família sejam vistos e respeitados em sua dignidade social.

O motivo de estar na escola e manter-se frequente para poder ter o direito de receber o benefício do Programa Bolsa Família podem ser um pensamento que habita em alguns cidadãos que até o presente momento não entenderam a necessidade da educação para o cidadão. O Programa é um instrumento de valorização à educação. A partir do momento que temos pessoas com acesso aos conhecimentos para a formação do ser social, esse cidadão se torna parte visível da sociedade, conhecedora dos seus direitos e deveres. A educação para a

família de Dona Joana é a porta para o amanhã. Uma porta para a quebra do ciclo da pobreza. O Programa Bolsa Família é um dos pilares essenciais para que isso seja real. Não apenas na família pesquisada, mas para todos os lares atendidos por ele.

Considerações

A pesquisa procedeu a uma leitura da relação entre pobreza, desigualdade social e educação. Constatou-se que, parte considerável dos brasileiros, vivencia um estado de pobreza ou de extrema-pobreza que os leva à necessidade de recebimento de algum benefício social, especialmente do Programa Bolsa Família (PBF). Observa-se que o valor social do Programa Bolsa Família é o esteio de muitos lares, inclusive da família pesquisada. O valor que, para muitos, é irrisório, para outros é o meio através do qual a família consegue manter sua dignidade, complementando a renda do lar e possibilitando a sobrevivência. O Programa Bolsa Família e as políticas educacionais necessitam de uma articulação para a efetivação da ação social e educacional dos alunos cujas famílias são beneficiárias do PBF.

Conforme relato da entrevistada, quando diz: "...o nome faculdade, eu acho muito bonito!" - possibilita o entendimento de que o incentivo do Programa funciona como um motivador para que suas filhas permaneçam na escola e, também, para que obtenham a dignidade social em suas vidas. É possível apreender, ainda, a percepção de que a educação é fundamental às formações das meninas, assim como à quebra do ciclo geracional da pobreza. Subentende-se que, sem o benefício do Programa, a educação das filhas estaria comprometida, portanto, sendo imprescindível a continuidade delas no Programa; pois, como ferramenta de ação social, ele atende de forma imediata à família em situação de socorro, também fornece possibilidades ao equilíbrio e à busca de melhorias através da educação.

Destaca-se a necessidade de maiores discussões sobre a pobreza, desigualdade social e educação entre as instituições do ensino público, aspirando a que seus currículos atendam, de maneira mais justa, assim como promovam essa igualdade. Desse modo, as instituições públicas deverão somar ações que impulsionem a ruptura do ciclo da pobreza, através do oferecimento de capacitações, por exemplo: cursos de desenvolvimento profissional, idiomas, possibilidade de intercâmbios nacionais e internacionais, maior acesso à moradia e saúde.

Numa sociedade desigual no acesso aos bens materiais e culturais, o PBF é o meio para a quebra do ciclo da pobreza. Sua continuidade e melhoria, como instrumentos de equalização social, apresentam-se imprescindíveis, devendo ele ser ampliado quanto aos valores de repasses financeiros e de atendimentos em toda a área geográfica nacional. Assim, mostrar-se-á uma busca pelo equilíbrio da balança social na reescrita da história do sofrido povo brasileiro.

Referências

ANDRADE, Karilleila dos Santos. **Atlas Toponímico de Origem Indígena do Estado do Tocantins – Projeto Atito**. 2006. 211 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BÁRCENA, Alicia. **Informe anual 2011: El salto de la autonomía De los márgenes al centro, 2011**. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/informe-anual-do-obig-da-cepal-2011.pdf>>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

BRASL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Bolsa Família: O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação à educação e à saúde**. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 16 de setembro de 2017.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. **A Pobreza como um Fenômeno Multidimensional**, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03/>>. Acesso em: 03 de outubro de 2016.

ARROYO, Miguel Gonzáles Arroyo. **Pobreza, Desigualdades e Educação** - Módulo Introdutório do Curso de Especialização Educação Pobreza e Desigualdade Social. MEC/SECADI. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **O que é: Conheça o Programa Bolsa Família - MDS**. <[Http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e](http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e)> Acesso em 08 de setembro de 2017.

NUSSBAUM, Martha. **Hiding from humanity: disgust, shame, and the law**. Princeton (USA): Princeton University Press, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAREDES, José Bolívar Burbano. "Educação, reflexividade e diversidade cultural: desafios na formação de professores". In: VASCONCELOS, José Geraldo & SOUSA, Antônio Paulino (orgs.). **Educação, política e modernidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

PORTAL BRASIL. **Cidadania e Justiça: Autonomia feminina contribui para reduzir a pobreza**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/04/autonomia-feminina-contribui-para-reduzir-a-pobreza>>. Acesso em: 27 de novembro de 2016.

PORTO NACIONAL. PPP - **Projeto Político Pedagógico (2017)**, da Escola Estadual Irmã Aspásia da Rede Pública Estadual da Diretoria Regional de Ensino/**Porto Nacional** – TO, 2017.

REZENDE, Marcos. **Ubuntu: por mais união e menos competição, 2011**. Disponível em: <<https://insistimento.com.br/ubuntu-por-mais-uniao-e-menos-competicao/>>. Acesso em 09 de setembro de 2017.

VALADARES, Carolina. **Partos no Brasil: Gravidez na adolescência tem queda de 17% no Brasil**. Portal da Saúde. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/28317-gravidez-na-adolescencia-tem-queda-de-17-no-brasil>>

Benefício de Prestação Continuada na escola: um programa de transferência de renda no combate à pobreza e desigualdade social em Araguaína (TO)

Kerlem Divina Alves Nogueira⁷

Eliene Rodrigues Sousa⁸

Introdução

Nos últimos anos, o Governo Federal vem praticando e adotando políticas públicas que visem a transferência de renda para a população carente em todo estado brasileiro, a fim de combater a pobreza em todas as regiões do país. Entretanto, existem pessoas de classes sociais elevadas, as quais afirmam que os programas sociais de transferência de renda podem prejudicar e/

⁷ Licenciada em Química e acadêmica do curso de Pós-graduação Lato sensu em EAD em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína – TO. E-mail: kerlemquimica@gmail.com

⁸ Mestre em Letras pela UFT/PPGL. Doutoranda em Letras pela UFT/PPGL. Professora da Educação básica. Orientadora neste artigo.

ou desmotivar satisfatoriamente as famílias pobres a procurarem uma qualificação profissional ou empregos e, que infelizmente tornam-se esses indivíduos dependentes dessas transferências.

Nessa linha, o governo oferta dois grandes programas sociais de transferência de renda, sendo eles, o Benefício de Prestação Continuada e o Programa Bolsa Família, ambos possuem critérios de seleção de beneficiários bastantes peculiares, os quais são fundamentais no papel de políticas públicas.

O Benefício de Prestação Continuada⁹ – BPC está previsto na Constituição Federal de 1988 e visa a proteção de idosos e pessoas com deficiência que não possuem meios de manter sua própria manutenção e/ou tê-la provida pela família. Isto é, implementar políticas públicas que pudessem auxiliar essas pessoas e/ou famílias em situação de vulnerabilidade social, proporcionando-lhes condições mínimas de sobrevivência.

Os programas sociais do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, foram elaborados provenientes de diversas situações que exigem determinadas ações dos Estados e Municípios a fim de garantir o acesso da população aos serviços e bens que possam ofertar uma qualidade de vida digna.

Nesse prisma, foi instituído por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 18 de 24 de abril de 2007 o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiários do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na Escola, o qual é um programa intersetorial que tem como princípio básico garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescentes de 0 a 18 anos no ambiente escolar.

O BPC na Escola fomenta a inclusão socioeducacional, a autonomia do beneficiário para novas conquistas, bem como garantir melhores condições de vida para os usuários do programa. Mas, para que isso se efetive de maneira assídua, existe uma necessidade de articulações e integrações de vários setores, tais como: assistência social, saúde, educação e direitos humanos.

É sabido que, o simples fato de o beneficiário não ter condições para manter o próprio sustento obriga-o a apresentar o atestado de “incapacidade para a vida independente” conforme menciona a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Dessa forma, as particularidades dos programas de transferência de renda são abrangentes e, algumas medidas utilizadas são equivocadas. Pois, para muitas pessoas com deficiência são consideradas “fora do padrão”, as quais sofrem com a padronização das atividades mínimas, tais como: transporte coletivo, calçadas e dentre outros.

É válido frisar que, o BPC surgiu com o intuito de substituir a Renda Mensal Vitalícia – RMV, a qual foi criada em 1974 através da Lei nº 6.179/74 destinado às pessoas com idade superior a setenta anos e inválidos, classificados como incapacitados para o trabalho. O benefício

⁹ A partir daqui, utilizaremos a sigla BPC em todo trabalho para atribuir ao nome do Programa: Benefício de Prestação Continuada.

entrou em extinção em 01 de janeiro de 1996, sendo mantido apenas para os beneficiários até o exercício final do ano de 1995.

Mediante os fatos fáticos, o objetivo geral deste artigo é compreender o funcionamento do Benefício de Prestação Continuada na transferência de renda para famílias e/ou pessoas com deficiência no Município de Araguaína – TO no âmbito da assistência social. Contextualizar de Araguaína – TO, suas peculiaridades como cidade do interior do Norte do Estado sendo a mais jovem entre as capitais do Brasil. Mencionar os critérios de seleção das famílias e/ou pessoas com deficiência que recebem o Benefício de Prestação Continuada – BPC. Averiguar os percalços para concessão do benefício, bem como verificar o papel dos Centro de Referência de Assistência Social – CRAS no acompanhamento do BPC.

Fundamentação Teórica

O capitalismo do século XX desenvolveu as dimensões tecnológica e industrial em todas as esferas, aumentando assim a capacidade de produzir alimentos, bens duráveis e não duráveis. Esse fenômeno, aliado à exploração e empobrecimento da força de trabalho e à acumulação de capital por algumas famílias, possibilitou a concentração de riqueza nas mãos de poucos, dando origem à desigualdade social.

Assim, países capitalistas europeus iniciaram políticas de caráter social com várias formas, amplitudes, ações e projetos que pudessem minimizar ou até mesmo erradicar os problemas provocados pela pobreza. Porém, os países mais vulneráveis apresentavam dificuldades para implementar as políticas sociais, que em sua maioria aliviam paliativamente a pobreza, garantindo somente a sobrevivência básica.

Os programas de transferência de renda, de modo geral, enfrentam a pobreza para contribuir com a sobrevivência de famílias com condições precárias. Já dizia Yazbek que:

A pobreza é parte de nossa experiência diária [...] o aviltamento dos que se tornaram não empregáveis e supérfluos, a debilidade da saúde, o desconforto da moradia precária e insalubre, a alimentação insuficiente, a fome, a fadiga, a ignorância, a resignação, a revolta, a tensão e o medo são sinais que muitas vezes anunciam os limites da condição de vida dos excluídos e subalternizados na sociedade. (2009, p. 290).

Sendo assim, a pobreza está presente em toda era da “sociedade humana: pessoas, grupos ou populações que não têm acesso aos mínimos que satisfaçam suas necessidades básicas e que lhes garantam bem-estar e vida digna” (MILANI, 2016, p. 124).

Milani ainda ressalta que “a pobreza é definida como a falta do que é necessário para o bem-estar material, especialmente alimentos, moradia, segurança, liberdade e acesso aos bens de circulação na sociedade”. Isto é o resultado do déficit de recursos em todas as variáveis que leva à fome e a privação de elementos essenciais para uma vida digna. A pobreza infelizmente ainda faz parte do cotidiano de milhões de famílias por todo o Brasil, principalmente em idosos e pessoas com deficiência, as quais estão mais susceptíveis às condições desumanas e precárias, em alguns casos a negligência familiar com esse público alvo são degradantes.

Muitas pessoas têm uma concepção retrógrada quando nos referimos à pessoas com deficiência, esse público alvo está condicionado a uma situação a longo prazo permanente que não foi planejada. Melhor dizendo, ninguém escolhe ser deficiente, principalmente viver no mundo, cujo qual existe um altíssimo índice de preconceito, ódio e violência. Quantas vezes em sites de notícias vêm uma manchete mencionando negligência familiar com idosos ou pessoas com deficiência? Quantas vezes milhões de crianças e/ou adolescentes são espancadas, abusadas e violentadas simplesmente por serem crianças? Todos os dias, semanas e meses! São situações que acontecem em todas as classes sociais, principalmente quando o nível de conhecimento é precário.

Em síntese, recorrer aos programas sociais de transferência de renda como o Programa Bolsa Família ou Benefício de Prestação Continuada é ter a garantia dos mínimos sociais a sobrevivência. Esses benefícios trouxeram uma percepção nova de assistência social, adotando como política pública da seguridade social.

Enquanto que, o BPC foi assegurado pela Constituição Federal de 1988, na seguinte redação:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: (...) V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora¹⁰ de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 1988)

Embora o BPC fosse assegurado pela Constituição e na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, em seus artigos 21 e 22, o programa de transferência de renda somente foi implementado em janeiro de 1996 por meio do Decreto nº 1.744 de 08 de dezembro de 1995. Assim, somente após oito anos que o benefício começou a funcionar no Brasil, o que demonstra o interesse mínimo dos governantes pelas políticas públicas sociais.

Os grupos familiares que sobrevivem com menos de R\$ 300,00 (trezentos reais) por pessoa, são famílias que vivem na pobreza e extrema pobreza, grupos familiares expostos a situações de vulnerabilidade e/ou risco social assiduamente. O indivíduo desamparado estará sujeito a situações precárias e de poucas perspectivas de futuro, dessa forma, o programa assistencial de transferência de renda vem auxiliar e disponibilizar de condições mínimas para que esses indivíduos tenham uma qualidade de vida, pelo menos com o material básico.

A LOAS nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993 discorre no seu *caput* Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que prove os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (BRASIL, 1993, grifo nosso). Os termos mínimos sociais e necessidades básicas norteiam os princípios básicos sociais, os quais são precários. Dessa forma, não existe uma garantia de reprodução social tais como: alimentação, habitação, educação, lazer, esportes e dentre outras.

10 O Termo utilizado Portador de Deficiência foi substituído por Pessoa com Deficiência, a pessoa não porta, não carrega sua deficiência, ela tem deficiência.

Muitas famílias possuem somente um benefício que, na maioria das vezes, é a única renda utilizada para o sustento do beneficiário e do grupo familiar. Se o valor recebido fosse gasto unicamente com idoso ou pessoas com deficiência, o beneficiário poderia viver com condições razoáveis. Mas, infelizmente não funciona desta forma, o responsável familiar, nesses casos, não consegue procurar outras atividades laborais externas porque precisa cuidar do beneficiário do BPC.

Programa BPC na Escola em Araguaína – TO

O BPC previsto no art. 20 da Lei 8.742 de 07 de dezembro de 1993 foi implantado na cidade de Araguaína no ano de 2008 na Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social¹¹ na gestão da Prefeita Municipal Valderéz Castelo Branco Martins, por meio de um Termo de Adesão ao Programa BPC na Escola. Este teve vigência por dois anos a partir da data publicação de seu extrato no Diário Oficial da União, admitida a prorrogação.

O Programa BPC na Escola tem como objetivo garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência de 0 a 18 anos, que recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). Isso é feito por meio de ações intersetoriais com a participação da União, estados, municípios e do Distrito Federal.

Cabe ressaltar que, o programa integra a Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, ou seja, um benefício da Política de Assistência Social, gerenciado e coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS e operacionalizado pelo Instituto Nacional do Seguro Social – INSS. Após a implantação do Programa BPC na Escola, a equipe técnica passou por um período de adaptação, orientação e capacitação para poder atuar de maneira efetiva na coleta de informações, acompanhamento dos beneficiários e inserção de dados no sistema.

Portanto, o programa iniciou com o quantitativo razoável de beneficiários, funcionou durante o exercício de 2008 plenamente, porém passou por um período de paralisação, a qual não possui registros de acompanhamento tampouco inserção de dados no sistema, isto é, o programa não foi prorrogado. E somente no ano de 2012, o Prefeito Municipal de Araguaína Felix Valuar de Sousa Barros conseguiu renovar o Termo de Adesão ao Programa, cujo mesmo ainda está vigente.

Critérios para Participação do BPC

Para ser beneficiário do BPC, o indivíduo precisa se enquadrar nos parâmetros exigidos pelo próprio programa, ser idoso com sessenta e cinco anos ou mais ou pessoas com defici-

ência, bem como, não possuir bens suficientes para o próprio sustento. Os indivíduos que são beneficiados pelo programa não podem acumular o Benefício de Prestação Continuada com qualquer outro benefício no âmbito da Seguridade Social ou de outro regime, salvo o da assistência médica. Dessa forma, o Decreto nº 6.214 de 26 de setembro de 2007 regulamenta que para o idoso fazer jus ao BPC deverá se enquadrar nas seguintes situações, tais como: Contar com sessenta e cinco anos de idade ou mais; Renda mensal bruta familiar, dividida pelo número de seus integrantes, inferior a um quarto do salário mínimo; e não possuir outro benefício no âmbito da Seguridade Social ou de outro regime, salvo o de assistência médica.

Em contrapartida, para pessoas com deficiência são requeridos as seguintes regras: Ser incapaz para a vida independente e para o trabalho; Renda mensal bruta familiar do requerente, dividida pelo número de seus integrantes, inferior a um quarto do salário mínimo; e não possuir outro benefício no âmbito da Seguridade Social ou de outro regime, salvo o de assistência médica.

Pode-se observar que ambos os casos, não pode haver o acúmulo de benefícios, salvo em casos de assistência médica. O BPC é um programa de transferência de renda intransferível, o qual não gera direitos a herdeiros ou sucessores em casos de morte do beneficiário.

Com o passar dos anos, por meio do Decreto nº 8.805 de 07 de julho 2016 houve-se alteração em algumas regras que eram isentas no decreto anterior. Para solicitar o benefício, a pessoa idosa ou com deficiência deve procurar as agências do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS, preencher o formulário de solicitação do BPC, além disso, mostrar a declaração de renda dos membros da família, comprovar a residência e apresentar documentos próprios e da família para demonstrar as condições de renda (BRASIL, 2007c).

Após aprovação na primeira etapa, a pessoa com deficiência deverá ser encaminhada para uma avaliação social que será realizada por um assistente social do INSS e, posteriormente para uma avaliação médica, o qual terá o tipo de deficiência e o grau de incapacidade calculados. De acordo com o Decreto Federal nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, esclarece o significado do conceito de deficiência, Art. I: o termo “Deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001).

Um dos maiores debates, com relação ao BPC, refere-se aos critérios de avaliação para o grau de incapacidade relacionados a vida independente de pessoas com deficiência. Estudos revelam que os médicos peritos que são responsáveis pela avaliação médica de pessoas com deficiência possuem parâmetros diversificados para classificar o grau de incapacidade. O que infelizmente a legislação vigente não dispõe de critérios objetivos, obrigando os profissionais peritos a utilizarem somente da prática profissional.

11 O nome da Secretaria foi alterado pela Lei Municipal nº 2984 de 31 de dezembro de 2015 a qual dispõe da reorganização administrativa de Araguaína a mesma passou a ser chamada de Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação publicado no Diário Oficial do Município nº 991. Disponível em: <<https://diariooficial.araguaina.tk/Arquivo/DiarioOficial/pdf/991.pdf>> Acesso em: 12/10/2017.

Obstáculos do BPC

O Benefício de Prestação Continuada possui alguns requisitos bastante peculiares para concessão do auxílio, pois quando o BPC refere-se a idosos com idade de 65 anos ou mais, não há empecilhos significativos. Porém, quando o requerente do benefício refere-se a pessoas com deficiência, é estritamente avaliada e, suas chances de ter a concessão do BPC indeferidas são enormes.

É válido ressaltar que as dificuldades das famílias de idosos e pessoas com deficiência vai além da situação financeira, pois circulam em um universo de vulnerabilidade, exclusão e o não acesso aos direitos sociais promulgados pela Constituição. Este universo, é rodeado de indignação das famílias após diversas tentativas para concessão do BPC, que nestes casos acabam sendo negados. Outras vezes, o direito somente é efetivado por meio de processo de ação judicial.

No quesito relacionado à saúde, direito este garantido universalmente pelo Sistema Único de Saúde – SUS, infelizmente também é precário, pois na sua maioria as famílias precisam adquirir os medicamentos para os idosos e pessoas com deficiência. Assim, o benefício acaba sendo utilizado para arcar com outras despesas, tais como: vestimentas, medicamentos e consultas.

Sem contar que, o próprio exame médico pericial é um dos principais obstáculos, bem como conseguir se enquadrar nas normas de cada perito. Após a concessão do benefício, os indivíduos necessitam frequentar periodicamente novas perícias. No caso de idosos, estes comprovam se estão vivos e, no caso de pessoas com deficiência é observado se a deficiência continua mesmo se for diagnosticada como permanente.

O Centro de Referência de Assistência Social em prol do Programa BPC na Escola

O Centro de Referência de Assistência Social – CRAS está inserido na Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, trata-se de uma unidade pública descentralizada, responsável pela organização e oferta dos serviços básicos nos municípios. Entre outras palavras, o centro tem a função de prevenir a ocorrência de vulnerabilidade e/ou risco social de crianças, adolescentes e/ou idosos, por intermédio do fortalecimento de vínculos familiares, ampliar o acesso aos direitos de cidadania e promover o desenvolvimento de potenciais desses indivíduos.

Com base nas Orientações Técnicas (2009, p. 09), o CRAS é caracterizado como a principal porta de entrada para os serviços socioassistenciais do SUAS, isto é, “possibilita o acesso de um grande número de famílias à rede de proteção social de assistência social”. Estes serviços possuem caráter preventivo, protetivo e proativo, desde que o programa possua espaço físico e equipe de referência capacitada. O programa tem a função de referência que se concretiza quando a equipe processa as demandas de vulnerabilidade e risco social diagnosticadas e de-

tectadas no município, a fim de que possa garantir ao usuário do programa o acesso à renda, programas e projetos, de acordo com a complexidade de cada situação. O município de Araguaína, possui três unidades do CRAS, localizadas em regiões distintas e periféricas da cidade.

Além das atividades que são realizadas nos Centros de Referência da Assistência Social, a equipe de referência também atua no acompanhamento do BPC, as quais podemos elencar as seguintes: Identificação e busca ativa dos beneficiários do BPC com deficiência; Realização de diagnóstico social, sensibilização e avaliação em relação ao interesse e possibilidade de participação no programa; Acompanhamento das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC e de suas famílias, com a finalidade de garantir oferta de serviços e benefícios socioassistenciais e encaminhamento para o acesso às demais políticas públicas.

De acordo com as atividades realizadas pela equipe de referência do CRAS no acompanhamento dos beneficiários do BPC, é que são apontadas as atividades e ações que podem e devem ser efetivadas na superação das inúmeras barreiras vivenciadas no cotidiano das crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência. O CRAS surge com o intuito de encaminhar os beneficiários do programa de transferência de renda, bem como suas famílias para os serviços socioassistenciais e/ou outras formas de políticas públicas.

Abordagem Metodológica

O presente trabalho tem como base fundamental a abordagem qualitativa e quantitativa que segundo Queiroz (2006, p. 88) “se caracterizam por duas visões centrais que alicerçam as definições metodológicas da pesquisa [...]. São elas: a visão realista/objetivista (quantitativa) e a visão idealista/subjetivista (qualitativa)”. Efetivou-se com o levantamento de dados no que se refere ao Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na Escola, onde a pesquisa utiliza no seu ambiente natural para a coleta de dados concretos e descritivos, enfatizando o contato direto do pesquisador com a situação abordada. Caracterizamos inicialmente a pesquisa, para em seguida pensarmos no ponto de vista em relação aos aspectos mais específicos, tais como: campo de pesquisa e a seleção dos dados que serão utilizados na pesquisa.

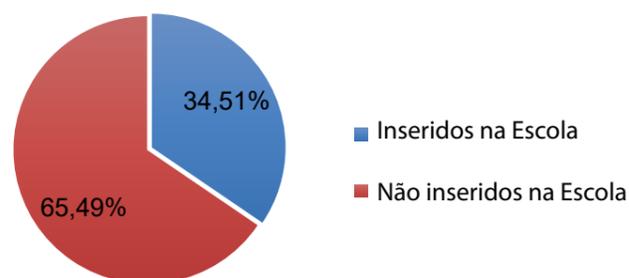
Realizar o trabalho em questão, bem como escolher um tema que aborde de certa forma conceitos de pobreza, desigualdade social e educação, não foi uma tarefa fácil, haja visto, que seria mais viável trabalhar com estas situações no ambiente escolar diretamente. Mas, para realizar a atividade proposta para conclusão do curso fora do ambiente escolar não seria a hipótese mais acessível, pelo contrário, existiriam percalços e impedimentos, tais como: inserção de acadêmico de pós-graduação em uma unidade escolar a qual não está vinculado e algumas situações adversas que são apresentadas quando são realizados estudos de levantamentos de dados.

Dessa forma, optar pela Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação é extremamente vantajoso, pois lida todos os dias com situações de vulnerabilidade e/ou risco social, como profissional do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Araguaína. A priori, buscou-se um referencial teórico (livros, sites, artigos, dissertações e teses), a fim de identificar as situações existentes e obter um embasamento teórico para a realização do trabalho, de modo a proporcionar uma contribuição da própria pesquisa para a sociedade.

Resultados e Discussão

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação por meio da Proteção Social Básica, e com o apoio da equipe do Programa BPC na Escola, o Município de Araguaína – TO apresentava no ano de 2008 cerca de 284 beneficiários do BPC, como vemos no gráfico 1:

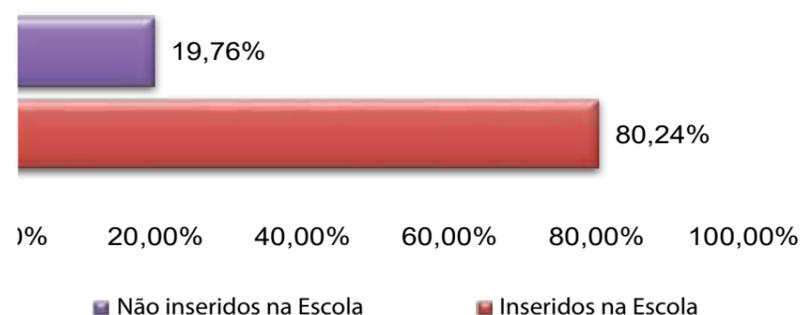
Gráfico 01: Quantitativo de beneficiários na implantação do BPC na Escola em 2008.



Fonte: Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação de Araguaína – TO, 2008.

Enquanto que, após oito anos de implantação do Programa BPC na Escola o número de beneficiários cresceram, sendo contabilizados no exercício final de 2016, 410 beneficiários do programa de transferência de renda no município nas escolas estaduais e municipais, sendo que destes:

Gráfico 2: Quantitativo de Beneficiários do Programa BPC em 2016.



Fonte: Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação de Araguaína – TO, 2016.

Podemos perceber que 19,76% dos beneficiários não estavam na escola, nesses casos, os motivos das ausências dessas crianças e(ou) adolescentes no ambiente escolar necessitavam de monitoramento e avaliação. Destacam-se, a seguir, alguns impedimentos:

- 1) Quanto ao acesso à escola:
 - a) Falta de acessibilidade no trajeto da residência do beneficiário até a escola.
 - b) Transporte escolar inapropriado para o deslocamento do aluno.
- 2) Quanto à infraestrutura da escola:
 - a) Ausência de profissionais de comunicação e de apoio.
 - b) Déficit de materiais didáticos especializados que resultam na baixa frequência escolar ou até mesmo evasão escolar.
- 3) Quanto ao acesso às políticas de saúde:
 - a) Ausência de acompanhamento de profissionais da área da saúde, por exemplo: nutricionistas, fisioterapeutas, enfermeiros, ortopedistas, clínicos gerais, entre outros; ou seja, ausência da equipe multidisciplinar.

Na maioria das vezes, esses beneficiários não possuem somente um tipo de deficiência, mas vários tipos, por exemplo, um beneficiário pode ser diagnóstico com deficiência múltipla, juntamente com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento e, para que esse acompanhamento se efetive é necessário uma equipe médica especializada em várias áreas da medicina. Quanto ao serviço público de transporte coletivo: no município de Araguaína existe transporte público, porém poucas unidades estão preparadas para receber pessoas com deficiência. Quanto o apoio e relacionamentos: grande parte dessas crianças e adolescentes que estão fora do ambiente escolar por possui uma família ausente, o que infelizmente influencia na convivência sócio familiar.

Esse percentual de beneficiários que estão fora do ambiente escolar, precisam ser realizados vários acompanhamentos por meio dos programas da rede socioassistencial ofertados pelo município, para verificar o motivo do porquê que essas crianças e/ou adolescentes estão fora da escola, seja por sofrerem bullying, preconceito ou condições adversas. Na maioria das vezes, a mãe entende que, por o filho ter alguma deficiência e dificuldades de aprendizagem ele irá sofrer no ambiente escolar e, pelo contrário, ele aprende a conviver com outras pessoas, o que é de extrema importância para esse público-alvo.

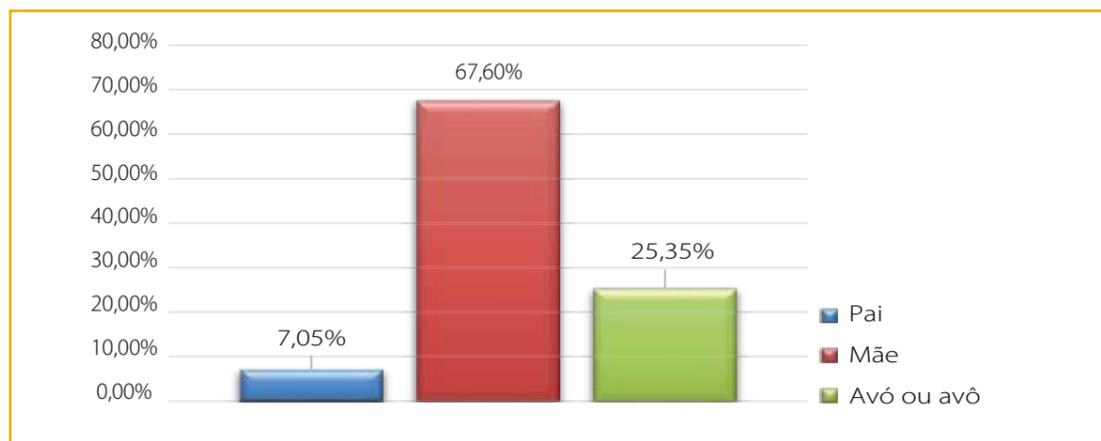
Enfim, o medo e a diferença de ser diferente faz com que os pais desses alunos pensem que seus filhos são rejeitados pela sociedade e pelas pessoas que os cercam. Desse modo, acabam tomando medidas radicais para tentar minimizar o problema, optando pelo isolamento na própria residência. Alguns responsáveis familiares possuem um pensamento retrógrado, mas ao mesmo tempo, percebe-se que é uma questão de cuidado e proteção. A equipe de referência do Programa BPC na Escola juntamente com a equipe do CRAS precisam realizar um trabalho de conscientização da família com os profissionais capacitados, tais como: pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e orientadores sociais.

Em contrapartida, podemos visualizar no gráfico 2 que 80,24% dos beneficiários estão inseridos na escola, ou seja, essas pessoas estão sendo acompanhadas por profissionais capacitados, sejam pelas equipes dos CRAS, Gestão do BPC na Escola, assistentes sociais e profissionais de saúde. Todos trabalhando em prol de um bem comum, ofertando melhores condições de vida, desde o acompanhamento por meio de visitas domiciliares até a realização de atividades escolares inclusivas.

Nessa vertente, surge duas situações distintas, a primeira está relacionada as condições adversas da escola, por exemplo, como manter esse beneficiário do programa na UE proporcionando uma inclusão escolar de forma efetiva, como os professores podem incluir esse aluno nas atividades da escola, a estrutura física da escola está preparada para receber esse aluno? Na maioria das vezes, o discente é deixado de lado, justamente por ele não conseguir desenvolver as atividades propostas pelos educadores, no máximo é aplicado uma atividade extra para contabilização de notas, e esse detalhe infelizmente não é inclusão. É interessante ressaltar que, na maioria dos casos, o aluno com deficiência não consegue assimilar fidedignamente o conteúdo aplicado aos alunos sem deficiência. Mas, por outro lado, são desenvolvidos outros elementos que são essenciais para vida, tais como: a convivência interpessoal, o compromisso, autonomia, o afeto e dentre outros.

Do quantitativo apresentado no gráfico 2 que estão inseridos ou não na escola, observa-se o vínculo familiar com maior prevalência no gráfico 3:

Gráfico 3: Quantitativo de vínculo familiar dos beneficiários.

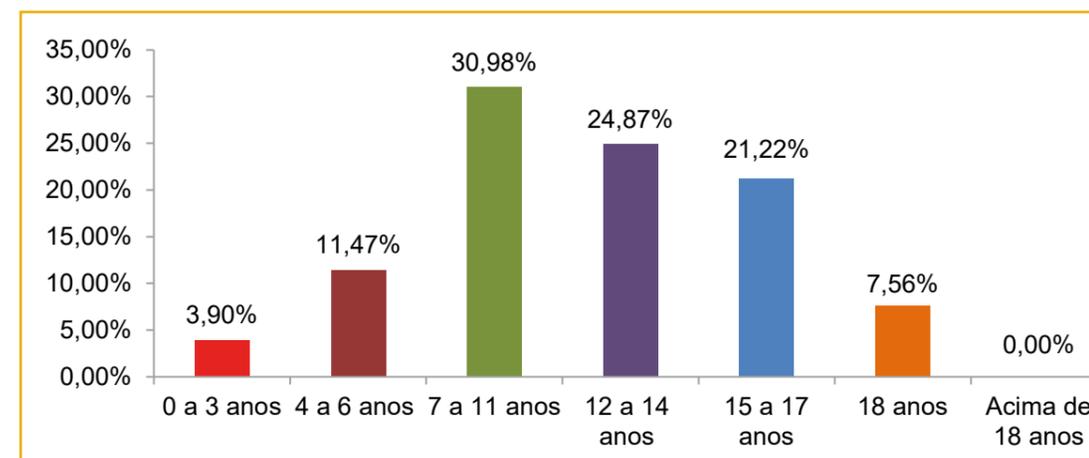


Fonte: Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação de Araguaína – TO, 2016

Como podemos perceber, 7,05% dos beneficiários que estão na escola moram com os pais, enquanto 67,60% permanecem com as respectivas mães e, somente 25,35%, residem com os avós e as avós. Isto demonstra que, residir com a “mãe”, na maioria das hipóteses, fornecerá mais segurança a essas pessoas com deficiência, de maneira que não estamos falando da mãe biológica, mas, sim, da figura materna.

Os beneficiários do BPC que frequentam as escolas estaduais e municipais de Araguaína – TO apresentam faixas etárias diferentes, conforme podemos verificar no gráfico 4:

Gráfico 4: Quantitativo de beneficiários distribuídos por faixa etária do Programa BPC na Escola.



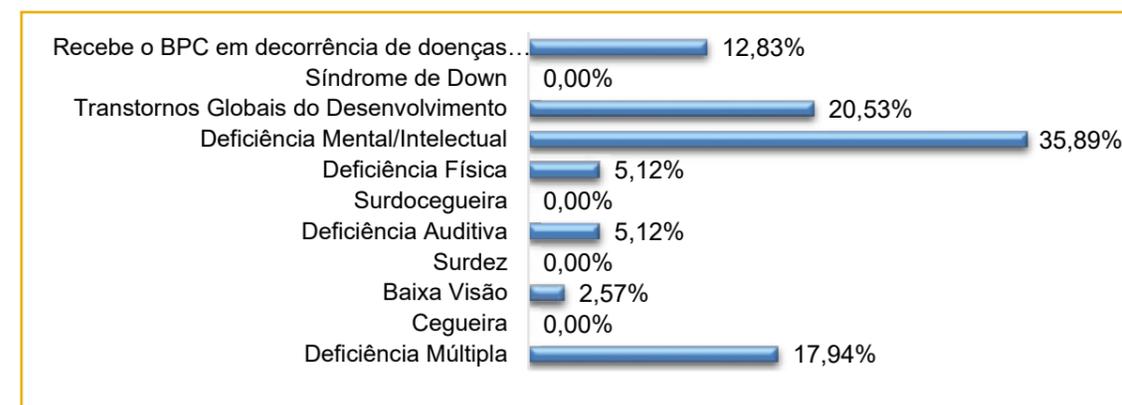
Fonte: Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação, 2016.

O gráfico 4 expõe as seguintes situações: a) 3,90% dos beneficiários do BPC na Escola possuem faixa etária de 0 a 3 anos; b) 11,47% possuem a idade entre 0 e 6 anos; c) 30,98% possuem a idade entre 7 e 11 anos; d) 24,87% apresentam faixa etária entre 12 e 14 anos; e) 21,22% possuem entre 15 e 17 anos; f) 7,56% correspondem aos beneficiários com 18 anos. g) Não foram contabilizados os beneficiários do BPC na Escola com idade acima de 18 anos.

Esses dados demonstram que, cada vez mais, as escolas precisam estar preparadas para receber qualquer pessoa com deficiência, sem manter a idade como fator de influência, porque as deficiências aparecem em todas as faixas etárias.

Enfim, trabalhar a escola e a sociedade para lidar com as situações adversas do cotidiano requer o empenho de vários setores. Nessa linha, um dos dados bastante importante ressaltar é o interesse dos beneficiários em ingressar no mercado de trabalho, como podemos observar no gráfico 5:

Gráfico 5: Quantitativo de beneficiários que têm interesse no mercado de trabalho.



Fonte: Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação, 2016.

Nota-se que, 12,83% dos beneficiários que possuem interesse pelo mercado de trabalho são decorrente de doenças crônicas/degenerativas, não foi contabilizado jovens com Síndrome de Down, cerca de 20,53% possui transtornos globais do desenvolvimento, 35,89% apresentam deficiência mental/intelectual, 5,12% são deficientes físicos, não foram registrados adolescentes que possuem surdocegueira com interesse de exercer atividades laborais, 5,12% apresentam deficiência auditiva e nenhum percentual relacionado a jovens com surdez, 2,57% apresentam baixa visão, nenhum dado registrado para pessoas com cegueira e somente 17,94% possuem deficiência múltipla. Esses dados demonstram que possuir uma deficiência qualquer não necessariamente o indivíduo não tenha sonhos e planos para uma vida independente, isto é, a deficiência limita a criança e/ou adolescente para determinadas situações, mas não impede de buscar melhores condições de vida.

Segundo as informações repassadas nas conversas informais, os alunos que residem em bairros periféricos ou na zona rural ficam inabilitados de frequentar as aulas todos os dias pela ausência de transporte escolar adequado e também pelas estradas sem pavimentação.

É sabido que, o programa de transferência de renda é essencial para as famílias que não têm condições de manter o próprio sustento e, com isso por possuir um quantitativo razoável de beneficiários os profissionais que realizam a triagem e concedem o benefício, que são os peritos médicos do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS acabam sendo extremamente rígidos na hora de conceder ou não o benefício. E isso infelizmente, provoca certa indignação da família, pois para alguns, existem facilidades, enquanto que para outros somente com a ação judicial expedida por juízes que o benefício é concedido.

Assim sendo, sabemos da importância do programa de transferência de renda disponibilizados às pessoas com deficiências que estudam nas escolas municipais e estaduais de Araguaína – TO percebe-se que, o mesmo tem situações que precisam ser reavaliadas. Mas esses problemas não retira a enorme contribuição que esse benefício do governo federal trouxe para as famílias em situação de vulnerabilidade e/ou risco social que não possui condições mínimas sociais de sobrevivência.

Considerações Finais

Falar de políticas públicas para pessoas com deficiência é abrir novas oportunidades, é trabalhar em prol de melhores condições de vida para esses indivíduos, é achar e buscar soluções aonde ninguém jamais pensou que haveria alguma. Durante anos o Governo Federal investiu e investe na erradicação da pobreza e extrema pobreza por meios de programas de transferência de renda, isso é uma evolução importante a destacar.

Desses programas, surgiu o Programa BPC na Escola destinados a crianças e adolescentes com deficiência e faixa etária de 0 a 18 anos. Possibilitando o acesso ao ensino regular em classe comum, com acesso a sala de atendimento educacional especializado e serviços públicos os quais necessitarem. Por ser um programa fundado numa estratégia intersetorial, exige um trabalho em conjunto de vários setores, tais como: saúde, educação, assistência social e direitos humanos.

Esses setores precisam estar preparados para lidar com esse público alvo, seja uma consulta no postinho de saúde ou condições dignas no ambiente escolar para trabalhar esse aluno. É notório que o programa possui uma estratégia para a erradicação da pobreza, bem como a diminuição das barreiras que o beneficiário encontra para frequentar a escola. Pois assim, estaremos proporcionando uma inclusão social, o que não favorece somente os beneficiários do BPC, mas toda a sociedade.

O BPC na Escola possui um sistema gerenciado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. Esse sistema de gestão é desenvolvido para que os gestores e técnicos da rede socioassistencial tenham acesso a todos os procedimentos do programa. Pois, apresenta o acompanhamento de toda trajetória dos beneficiários em todos os sentidos, desde a superação das barreiras de cada usuário até o monitoramento do mesmo.

Portanto, ressaltamos a importância do programa para as famílias que vivem em vulnerabilidade e/ou risco social, bem como o acompanhamento que é realizado pelo CRAS no município de Araguaína. Infelizmente, existem percalços que precisam ser sanados no BPC, desde o momento da concessão do benefício até a chegada do aluno nas unidades escolares.

Referências

ALBERNAZ, Ana Cristina do Nascimento Peres; PEREIRA, Erlândia Silva. **Benefício De Prestação Continuada – BPC: Um Direito Negado?** 2014. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/24-servico-social.pdf>> Acesso em 13/10/2017.

BRASIL. **Ação Civil Pública n. 2007.30.00.000204-0, de 11 de abril de 2007.** Proposta pela Ministério Público Federal e Defensoria Pública Federal contra o Instituto Nacional de Seguro Social – INSS, que trata dos critérios de elegibilidade do Benefício de Prestação Continuada. Brasil, 2007c.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 13/10/2017.

BRASÍLIA (Distrito Federal). **Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/portarias/2007/Portaria%20Interministerial%20no%2018%20de%2024%20de%20abril%20de%202007.pdf> Acesso em: 26/10/2017.

Decreto **nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 13/10/2017.

Decreto **nº 6.214, de 26 de setembro de 2007.** Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm> Acesso em: 13/10/2017.

Decreto nº 8.805, de 7 de julho de 2016. Altera o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada, aprovado pelo Decreto no 6.214, de 26 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8805.htm> Acesso em: 12/10/2017.

LOAS. Lei Orgânica da Assistência Social. **Lei n. 8.742 de 07 de dezembro de 1993**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm>. Acesso em: 10/12/2017.

MILANI, Maria Luiza. **Interferências do BPC nas necessidades humanas dos idosos em canoinhas (SC)**. Revista Grifos N. 40. 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/usuario/Downloads/3359-11967-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/3359-11967-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em 13/10/2017.

ORIENTAÇÕES TÉCNICAS: **Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. – 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

YASBEK, Maria Carmelita. **Classes Subalternas e assistência social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Classes subalternas e assistência social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Perfil socioeconômico familiar e sua relação com o desempenho escolar: análise da realidade em duas escolas de Araguaína - TO

Jeana Maria de Moura Telles¹²

Maria Célia Dias de Castro¹³

Introdução

Problemas como a fome, a miséria, os maus tratos, pedofilia, abuso sexual, alcoolismo e tantos outros fazem parte do cotidiano das escolas públicas. Por outro lado, percebemos as relações sociais privilegiadas nas escolas particulares de ensino, às quais oferecem níveis de educação bastante favoráveis aos alunos em relação aos níveis de ensino das escolas públicas. Este fator é visível, e explica-se diante da situação financeira e familiar, que se mostra equilibrada em um lado e desequilibrada em outro. Realidades como essas não podem deixar de ser apontadas, mas é necessário que existam caminhos alternativos para o enfrentamento dos desafios encontrados entre os dois estados de situações.

12 Pós-graduanda do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, EPDS. Universidade Federal Tocantins. E-mail: jeanammt@ig.com.br

13 Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas, UEMA/CESBA. Orientadora do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – EPDS – UFT. Pesquisadora da FAPEMA. E-mail: celialeitecastro@hotmail.com

Este estudo é relevante no âmbito social e educacional por analisar se realmente entidades governamentais trabalham juntamente com a sociedade a fim de atenuar essa realidade e o impacto de condições sociais desfavoráveis sobre o processo de aprendizagem.

O objetivo principal é investigar se a pobreza ou fortuna contribuem no sucesso ou fracasso escolar.

O estudo revela como são postos em ação cotidianamente procedimentos com os familiares e alunos, orientando-os para que procurem os órgãos competentes e, dessa maneira, tenham atendimento especial, incluindo visitas familiares; reuniões frequentes para monitorar o desempenho escolar dos alunos; reforço dado pela escola no contra turno e atividades que integrem alunos de diferentes níveis de desempenho, para o benefício daqueles em situação de emergência.

A escolha desta temática deve-se ao fato de trabalharmos, desde o início de 2016 até o presente momento, com orientação educacional e estarmos envolvidas diretamente com estas realidades e não suportar mais desigualdades tão drásticas e próximas a nós. Esta ideia partiu, portanto, por acreditarmos que a educação ainda é a única esperança que resta aos que vivenciam experiências de tamanha pobreza e desigualdade social.

Estudos sobre a origem social e suas interfaces na condição de sucesso ou fracasso escolar

Com base nas realidades vividas tanto na rede pública como na rede privada, foi possível observar algumas distinções em relação às classes sociais. Nas classes mais privilegiadas, observamos alguns valores materiais e uma educação e cultura pautados em carinho, amor e segurança. Em relação aos alunos das classes menos favorecidas, verificamos que eles não recebem uma educação ou orientação pautadas na segurança e afetividade. Tal atitude vai se refletir no seio educacional. Dessa forma, confirma-se que a escola é um prolongamento da formação familiar. Assim, há uma harmonização entre família e escola e esse processo é invisível, imperceptível e simultâneo, em que os jovens e adolescentes vão adquirir privilégios e incontáveis vantagens em relação aos jovens e adolescentes desfavorecidos, seja no campo educacional, seja no futuro mercado de trabalho.

Candidatos provenientes de classe alta têm 40 vezes mais chances objetivas de entrar no ensino superior para os cursos elitizados como medicina e direito do que os filhos de um operário. Esta é uma das conclusões da pesquisa de Bourdieu e Passeron (1985, p. 42), em que eles afirmam que os privilegiados social e economicamente são herdeiros de uma sociedade de classes que perpetua as desigualdades sociais de geração em geração, o que é legitimado pelo sistema escolar. Em comentário a essa questão, esses autores afirma que:

A cultura da elite está tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio pequeno-burguês não pode adquirir senão laboriosamente o que é dado ao filho da classe cultivada: o estilo, o gosto, o

espírito, em suma, o saber fazer e o saber viver que são naturais a uma classe, porque são a cultura dessa classe (BOURDIEU; PASSERON 1985, p. 39-40).

Ammann (2013), numa postura crítica em torno da produção histórica da sociologia brasileira, afirma que existe um encobrimento da desigualdade brasileira, que mais oculta do que revela a exploração da classe desfavorecida. Essa classe possui o básico de instrução escolar, portanto, não encontram um trabalho que exija qualquer conhecimento mais especializado e assim se transformam sempre em trabalhadores desqualificados, excluídos de melhores oportunidades de trabalho.

Outro ponto a ser destacado e que foi observado durante a pesquisa e que merece ser destacada é que estudantes originários das elites tem a seu favor todo um acervo cultural, familiaridades com obras literárias e artísticas famosas, sejam elas da área da música, do teatro, da literatura, do cinema e da pintura. Essas diversas modalidades artísticas e culturais lhes são familiares por terem sido adquiridas através do contato regular, frequente e direto, tanto em casa como em lugares públicos, que normalmente são inacessíveis às classes de baixa renda.

Estudos feitos na França pelo Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED) relacionaram, a respeito dos fatores familiares que interferem no sucesso escolar, que “De todos os fatores de diferenciação, a origem social é, sem dúvida, aquela cuja influência exerce mais fortemente sobre o meio estudantil” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 22), garantem os autores. Portanto, reafirmamos que a origem social realmente interfere na condição de sucesso ou de fracasso escolar.

Em famílias de classe baixa há, por força das circunstâncias de pobreza, uma certa distância do grau instrucional entre pais e alunos. É frequente essa distância ser interpretada como ignorância dos pais e pouco ou nada se investe em sua redução, com base no pressuposto de que os pais, desconhecendo os conteúdos escolares, não têm condições de acompanhar o filho - atitude que amplia o já saturado universo de angústias de sobrevivência da família.

O processo educacional se enriquece pelo estímulo de várias outras capacidades adquiridas em atividades extracurriculares, mas isso depende da capacidade econômica da família. De um lado, temos crianças e jovens, com suas realidades pessoais e familiares que permeiam comportamento e aproveitamento escolar de modo a facilitar-lhes ou não na direção do sucesso escolar. Aí surgem variantes que vão desde pertencer a uma família de baixa renda e numerosa, em que as condições financeiras impedem a manutenção de um membro na escola, até a falta de escolas em determinados bairros da cidade. Associados a esses fatores, temos escolas em péssimo estado de conservação e/ou com orientações pedagógicas excludentes. A vida cotidiana das crianças de baixa renda “não parece ser suficientemente aproveitada para a estimulação intelectual processo central numa escolarização de massas para uma igualdade de oportunidades e sucesso” (STÖER; ARAÚJO, 1992, p.162). Isso precisa mudar. A escola deve tanto ou mais preparar para o exercício da cidadania quanto maior for a quantidade de seus alunos que parecerem fadados ao trabalho precoce, e não só ao trabalho doméstico.

A existência de uma economia não-oficial, clandestina, de trabalho precário, rotineiro, intenso e de baixos salários, não parece poder desligar-se dos dois padrões de aprendizagem que caracterizam tanto a vida familiar como a vida escolar. Tanto uma como outra (...) podem ser consideradas como fazendo parte da “subterraneidade” do mundo do trabalho que envolve esses jovens. Tanto uma como outra podem construir condicionantes na forma como a escola de massas e sua expansão são percebidas pelos jovens e suas famílias (ou encarregados de educação em geral), e na forma também como a realidade institucional é vivida por eles (STÖER, ARAÚJO, 1992, p. 163).

Segundo esses autores, o cotidiano dessas crianças e jovens é tão pleno de obrigações – cuidar de irmão, da casa, da comida – que na infância deles configura-se o não-lúdico, a perda de uma fase tão significativa para o desenvolvimento cognitivo, social, biológico e afetivo do aluno. Trata-se da antecipação do estatuto de adulto para a criança, já que seus pais cada vez mais se ocupam do trabalho para garantir a vida. A relação entre a cultura da escola e a cultura local é fundamental para fazer da escola um espaço de articulação de mentes e não só de corpos (dos alunos), das emoções e desejos das crianças. Essa valorização é que permite uma nova via de inclusão e cidadania para essas crianças e jovens (STÖER; ARAÚJO, 1992).

O sucesso de programas como o Bolsa-Escola reside na convicção de que é preciso indenizar a família pelo acesso da criança à escola. A condição de privação familiar passou a exigir uma ajuda financeira mensal para que a família deixe o filho frequentar a escola.

No entanto, lembra Arroyo (2013), não basta a educação formal para transformar o mundo no melhor lugar, nem uma educação cidadã, responsável e comprometida com a transformação social. A educação, por si só, não é capaz de garantir uma sociedade mais justa e equânime. Ao garantir maior escolaridade em nossa sociedade, não estaremos garantindo a resolução das discrepâncias sociais tão historicizadas.

A cartilha neoliberal prega o investimento em educação, porém com uma perspectiva mercadológica para atender principalmente as necessidades da classe empresarial. Essa filosofia, segundo Oliveira (2008), acaba por responsabilizar o indivíduo por sua situação precária, leva a entender que o motivo da pobreza ou da não inclusão é a falta de estudo e não do sistema que, por sua própria natureza, acaba excluindo milhares de trabalhadores. Nessa lógica, basta investir em educação para garantir uma sociedade justa. Indagamos por que a sociedade continua a permitir tanta desigualdade e tantas desvantagens para grande parte da população no desenvolvimento de seu potencial humano. Sabe-se que esse processo não é novo.

Desde os primórdios da história, encontram-se formas de dominação e de separação entre os homens. Butler (2007) afirma que superá-las é o desafio. Segundo esse autor, construir estrategicamente a proposta educacional nessa direção supõe, inicialmente, compreender o processo de exclusão social, entender aquilo em que se diferencia de outras formas de desigualdade.

Percebemos que o problema do fracasso escolar possui uma historicidade persistente. Patto (2010, p.21) informa os altos índices de evasão e reprovação da década de trinta: 53,52% no 1º ano, em 1936; 58,83% de perdas do 1º para o 2º ano primário de 1938, por exemplo).

Moysés Kessel (apud PATTO, 2010) demonstra que no ano de 1945, dos alunos que se matricularam no 1º ano, apenas 4% concluíram o primário, em 1948. No século XIX, fruto da política nacionalista, os sistemas de ensino público desenvolvem-se na Europa e na América do Norte, ideologicamente sustentados pelo desejo de uma sociedade igualitária e justa por meio da constituição. A educação passa a ter papel fundamental no processo de gerar mão de obra qualificada. Nesse contexto, o pensamento cientificista, diferente do pensamento monogenista cristão, reforçava as ideias racistas (1850-1930), embasadas nos postulados da teoria de Darwin, usada indevidamente para justificar o racismo e as desigualdades sociais.

A expansão do sistema de ensino trouxe problemas como as diferenças no rendimento dos alunos e a questão do (não) acesso deles a graus mais altos do sistema escolar, esclarece Patto, o que decorreu no alto índice de reprovação no primeiro quartel do século XX. Esse fracasso foi explicado, à época, com base nos testes de aptidão propostos pela Psicologia Diferencial para justificar as desigualdades quanto ao desempenho escolar.

No início do século XX, os testes de QI adquirem grande prestígio para detectar as potencialidades mentais dos alunos; o menor rendimento dos alunos passou a ser avaliado com base na antropologia cultural, por meio da teoria da carência cultural e da diferença cultural como forma disfaçada de preconceito, afirma Patto (2010). A partir da década de setenta, as explicações deslocaram-se para a família e para o ambiente onde estão inseridos.

Após esses esboços, é aconselhável refletir sobre como as escolas, os currículos e os representam os estudantes pobres, suas famílias e comunidades. Mantoan (2003, p. 18) esclarece o quanto o fracasso e a evasão escolar têm sido marcantes no Brasil. Vítimas desse processo são crianças e jovens, relata a autora, “marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e social - alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos”. Mantoan traça um perfil desses alunos como “repetentes” pelas várias vezes que repetem as séries iniciais, que são “expulsos”, “evadem” da escola, “mal nascidos”, enfim, que “fogem ao protótipo da educação formal”. Assim, ela compreende que a inclusão exige mudança do paradigma educacional vigente por um novo paradigma que perceba como fundantes os diferentes sujeitos com seus saberes na educação escolar.

Santos (2002), em um projeto voltado para alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global, contra a exclusão e a discriminação social em países como a África do Sul, Colômbia, Índia, Portugal e Brasil, propõe que a experiência social que está se desperdiçando é muito mais ampla do que a tradição científica e filosófica ocidental. Esse autor sugere que para combater este desperdício de experiência é necessária uma nova racionalidade a que denomina “razão cosmopolita”. Ele propõe que a compreensão do mundo é muito maior do que a compreensão ocidental vigente. Uma das formas da racionalidade criticada é a razão impotente, que pensa “nada poder fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria” (2011,

p. 239-240). Assim, estabeleceram-se dicotomias hierárquicas como conhecimento científico/conhecimento tradicional, cultura/natureza, branco/negro, totalidades hegemônicas que afirmam uma razão exaustiva, exclusiva e completa, formas seletivas de compreensão. Dessa forma, não há um devido entendimento nem transformação do mundo. Santos sugere pensar nas dicotomias fora das relações de poder que as une. Resultaria, neste caso, pensar o pobre sem o rico, por si só, com seus saberes, suas necessidades, negando a lógica da naturalização dessas hierarquias: racial, sexual, social; formas sociais como o ignorante, o inferior, o improdutivo.

Essa nova racionalidade possibilitaria políticas públicas verdadeiramente comprometidas com as classes mais fragilizadas, resultando em práticas educacionais mais consistentes, pensadas para atender crianças e jovens excluídos, compreendendo-os na relação com a família.

Procedimentos Metodológicos

Para a abordagem do tema, recorreremos à pesquisa bibliográfica, por meio da qual obtivemos embasamento teórico relacionado a alguns conceitos, tais como escola, família, capital cultural e desenvolvimento humano. O método utilizado para o desenvolvimento do estudo foi o qualitativo, em que o homem é compreendido como um intérprete do mundo em que vive, o que justifica, a partir deste ponto de vista, sua adequação aos estudos que tratam do processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2008). O tipo de pesquisa é o estudo de caso, em virtude de analisarmos uma situação singular: as condições socioeconômicas que interferem no sucesso ou no fracasso escolar dos alunos de duas escolas de Araguaína-TO.

Os procedimentos de seleção seguiram aproximadamente os critérios de amostragem da pesquisa global, com entrevistas diversificadas aplicadas aos pais e aos alunos nas escolas em estudo: a Escola Estadual, de 1.250 alunos, em que 60% dos alunos residem em bairros periféricos e são filhos de pais separados, desempregados, mototaxistas, trabalhadores avulsos, trabalhadores domésticos, agricultores e empregados do comércio; já na escola da rede privada de ensino, 80% dos alunos residem em bairros nobres, são filhos de famílias equilibradas financeiramente e bem sucedidas.

Perfil socioeconômico e cultural de estudantes de duas escolas da cidade de Araguaína-TO

Nesta seção, discutimos o perfil das escolas, o perfil socioeconômico dos alunos da escola e os dados sobre o fracasso escolar, incluindo os quadros demonstrativos que representam, de forma mais didática, os resultados comparativos entre as duas escolas. Iniciemos, portanto, com o perfil das escolas.

Perfil das escolas

O Colégio Estadual Guilherme Dourado é constituído de Ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio (1º ao 3º ano), está situada no centro da cidade e atende a uma clientela diversi-

ficada, que reside em bairros circunvizinhos e até em bairros mais distantes. Esses bairros mais periféricos enfrentam muitas dificuldades, onde a maioria das famílias sofre as consequências de uma sociedade injusta, que não oferece as condições mínimas para se viver com qualidade.

Os alunos atendidos em grande parte são oriundos dos bairros periféricos e suas condições socioeconômica e cultural confirmam que a maioria de suas famílias é de baixa renda, sobrevivendo de prestação de serviços informais, que não geram renda. Outro dado que demonstra a renda desta comunidade é o número considerável de famílias por programas sociais, relatados nas fichas de matrículas. Muitas vezes, os alunos desenvolvem seus trabalhos extraclasses sem nenhum recurso, por isso geralmente preferem procurar a escola para desenvolvê-los. A escola é considerada um lugar privilegiado tanto para os alunos quanto para toda a comunidade, por contar com ambientes tais como auditório, biblioteca e quadra de esportes poliesportivos, assim como recursos pedagógicos diversificados. Algumas vezes até deixam de fazer as atividades por razões diversas: falta de incentivo, dificuldades materiais, ausência dos pais ou responsáveis para orientá-los.

É importante destacar o baixo nível de escolaridade das famílias, apresentando, assim, um grande número de analfabetos funcionais. Esta terminologia refere-se ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever, mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades sociais cotidianas. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair sentido das palavras nem colocar ideias no papel por meio do sistema de escrita, como acontece com quem realmente foi alfabetizado. A maioria possui entre Ensino Fundamental e Médio e poucos com formação Superior.

Outras características sociais que se refletem no processo ensino e aprendizagem exemplificamos com a violência, a desigualdade social, a individualidade, valores distorcidos, dentre outros. A violência, quando se manifesta no âmbito escolar, é denominada como indisciplina, e pode ser de alunos com relação a outros alunos e de alunos com relação aos docentes e demais servidores. Nesse caso, sabe-se que o aluno está refletindo, em parte, a sua realidade, sua situação de vida.

Estrutura Física

A estrutura física disponível para atender aos alunos e à comunidade é composta de área construída de 1.784,92 m² e dispõe de 15 salas de aula padrão, funcionando regularmente nos três turnos diários, 01 biblioteca com acervo atualizado, contando com aproximadamente 10.998 livros localizados no espaço da biblioteca, quantitativo esse suficiente para atendimento à comunidade interna e externa em pesquisa, tanto bibliográfica quanto via Internet, com locação para usuários cadastrados; 01 banheiro localizado no espaço da biblioteca, 02 Laboratórios de Informática, 01 secretaria escolar, 01 banheiro localizado no espaço da secretaria, 01 quadra poliesportiva coberta também precisando de revitalização; 01 auditório com capacidade para 100 participantes; 01 sala de recursos para atendimento a alunos especiais; 01 cozinha; 01 depósito de merenda; 01 sala para professores com 02 banheiros, um masculino e outro feminino, sendo que o espaço da sala dos professores não é suficiente para acomodar todo o quadro; 01

sala para a coordenação pedagógica, com 01 banheiro; 01 sala para orientação educacional, informatizada para atendimento individualizado dos professores, alunos e pais; 01 sala informatizada para Coordenação de Finanças e Auxiliar de Apoio; 01 sala informatizada para a Direção de Unidade Escolar; 01 banheiro feminino com acessibilidade para cadeirante e capacidade para atender a 07 alunas por vez; 02 banheiros masculinos com acessibilidade para cadeirante e capacidade para atender 07 alunos por vez.

A maioria dos espaços pedagógicos não oferece condições adequadas para que seja realizado um trabalho eficaz. Podemos citar como exemplo as salas de aula superlotadas em razão de o espaço ser pequeno para o quantitativo de alunos estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação em sua normativa de modulação, desconsiderando a especificidade de cada escola. As salas de aulas ainda não dispõem de ventilação, além de as condições de construção física serem antigas, bem como as instalações elétricas e hidráulicas. Os demais ambientes seguem nas mesmas condições, fazendo-se necessária uma reforma geral no prédio de forma a adequar as condições de qualidade necessária.

Escola Semente do Saber rede privada: Modalidade regular

Oerta o Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano e Ensino Médio do 1º ao 3º ano. Possui uma estrutura física com 10 salas de aula, todas climatizadas, 1 quadra de esporte, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, 1 parque de diversão, piscina, jardim, auditório climatizado, recepção, 1 cantina, 1 sala de professores, 1 sala da direção, 1 área de convivência para a realização de eventos da escola.

Perfil socioeconômico dos alunos das duas escolas

Na Escola Estadual Guilherme Dourado, em Araguaína, dos 1250 alunos matriculados, 60% residem em bairros periféricos e são filhos de pais separados, desempregados, mototaxistas, trabalhadores avulsos e trabalhadores do comércio.

Por sua vez, na Escola Semente do Saber, da rede privada de ensino em Araguaína, dos 500 alunos matriculados, 80% residem em bairros nobres, são filhos de famílias com condições financeiras e estáveis profissionalmente: filhos de médicos, advogados, professores, bancários, engenheiros e outros.

Dados do fracasso escolar dos alunos

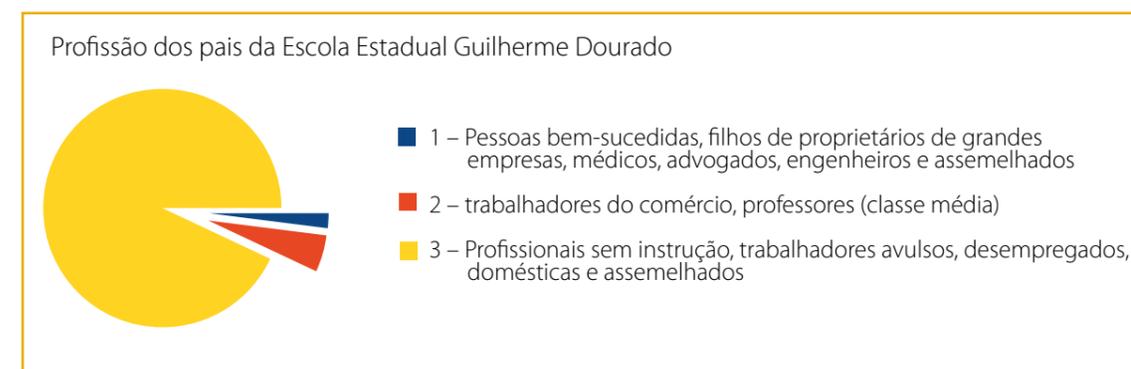
Realizamos o estudo através de dados coletados no próprio sistema SGE da SEDUC-TO, que mostra o percentual de aprovados e reprovados. Além da visualização dos dados no próprio sistema, colhemos informações através de entrevista semiestruturadas em que examinamos questões como: "Vocês estão satisfeitos com a escola e seu método de ensino?". Dos 1250 alunos matriculados, foram entrevistados 100 alunos no turno matutino, 100 alunos do turno

vespertino e 80 alunos do turno noturno, mais da metade responderam que "sim", porque lá eles têm garantida a alimentação; e o restante respondeu que "não", estão superinsatisfeitos e permanecem ali porque os pais não têm condições financeiras.

O exame foi acompanhado por um observador que anotava as respostas dadas. Por outro lado, as mesmas perguntas que aplicadas aos alunos da Escola Pública em relação ao grau de satisfação com o ensino também o foram na Escola Semente do Saber, da rede particular, onde dos 500 alunos matriculados, 50 foram entrevistados pela manhã, e 50, à tarde. À pergunta, responderam que "sim" e a satisfação era visível no rosto dos alunos. Alguns responderam que a falta de interesse às vezes partia deles mesmos, conquanto pudemos perceber que, às vezes, quem tem tudo a seu dispor não valoriza tanto o que possui.

Segundo Patto (1988), não se pode responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental uma vez que eles não passam de produtos de formação insuficiente e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que dizem querer resolver. A produção do fracasso está medida na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública. O estado não está a serviço de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis.

Após partir do tipo de escola como indicador da camada social, passamos, em seguida, a verificar outros indicadores comumente utilizados, como profissão dos pais e seu nível de instrução. A informação sobre a profissão dos pais da Escola Estadual Guilherme Dourado foi obtida do cadastro escolar. Procedemos à categorização envolvendo as classes, conforme segue no gráfico e na legenda explicativa que o segue. Esses resultados, a seguir, corroboram com o perfil da escola estadual antes delineado, frequentada, em sua grande maioria, por crianças consideradas pobres.



Segundo Patto (1988), a representação pejorativa dos pobres foi encampada pela psicologia e pode ser encontrada na teoria da carência cultural, quando ela afirma que o ambiente familiar, na pobreza, é deficiente de estímulos sensoriais, de intervenções verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de desinteresse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade da vida.

Nesta perspectiva, observamos o grau de reprovação nos anos 2016 e 2017 das duas escolas estudadas, conforme os dados que seguem.

Dados do SGE (Ensino Médio): Reprovações 2017 (Escola Estadual Guilherme Dourado)								
Séries	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados
1º anos	171	33%	147	38%	223	38%	-	-
2º anos	154	30%	160	35%	188	62%	-	-
3º anos	143	22%	174	60%	203	80%	-	-

Dados do SGE (Ensino Fundamental II): Reprovações 2017 (Escola Estadual Guilherme Dourado)								
Séries	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados
6º anos	127	25%	132	30%	140	31%	-	-
7º anos	100	34%	101	33%	112	19%	-	-
8º anos	113	39%	117	25%	127	33%	-	-
9º anos	100	35%	101	29%	116	30%	-	-

Dados do SGE (Ensino Médio): Reprovações 2016 (Escola Estadual Guilherme Dourado)								
Séries	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados
1º anos	159	39%	169	38%	205	42%	159	44%
2º anos	133	24%	141	35%	169	30%	133	39%
3º anos	144	40%	149	29%	174	39%	144	36%

Dados do SGE (Ensino Fundamental II): Reprovações 2016 (Escola Estadual Guilherme Dourado)								
Séries	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados
6º anos	94	30%	98	20%	107	24%	108	18%
7º anos	119	34%	120	28%	135	18%	136	10%
8º anos	101	32%	101	20%	114	22%	114	21%
9º anos	105	32%	108	15%	128	33%	132	12%

Dados da Secretaria Escolar (Ensino Médio): Reprovações 2017 (Escola Semente do Saber)								
Séries	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados
1º anos	20	5%	22	5%	22	0%	-	-
2º anos	15	8%	16	0%	16	7%	-	-
3º anos	20	0%	20	0%	20	0%	-	-

Dados da Secretaria Escolar (Ensino Fundamental II): Reprovações 2017 (Escola Semente do Saber)								
Séries	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados
6º anos	130	2%	130	1,8%	130	0,8%	-	-
7º anos	80	1,5%	80	1,5%	80	0%	-	-
8º anos	90	2,5%	90	2,25%	90	1,3%	-	-
9º anos	100	1%	100	1%	100	0%	-	-

Dados da Secretaria Escolar (Ensino Médio): Reprovações 2016 (Escola Semente do Saber)								
Séries	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados
1º anos	20	5%	22	5%	22	0%	22	0%
2º anos	15	0%	16	8%	16	8%	16	0%
3º anos	20	0%	20	0%	20	0%	20	0%

Dados da Secretaria Escolar (Ensino Fundamental II): Reprovações 2016 (Escola Semente do Saber)								
Séries	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados	Matriculados	Reprovados
6º anos	150	5%	150	4%	149	2%	149	0%
7º anos	100	3%	100	5%	92	0%	92	2%
8º anos	100	2%	100	4%	98	5%	98	0%
9º anos	100	0%	130	0%	130	3%	130	0%

Primeiramente, os resultados no que se refere ao perfil das escolas e ao perfil socioeconômico dos alunos das escolas, são bem diferentes, pois há uma grande disparidade entre elas. Percebemos uma grande infraestrutura por parte da escola estadual onde, entretanto, não é oferecido um serviço de qualidade; o ambiente é sem conforto, com salas superlotadas, carteiras quebradas, riscadas, professores desmotivados, alunos com baixo estímulo, pouca disponibilidade de recursos didáticos, falta ou insuficiência de livros didáticos.

Todos esses problemas influenciam nos índices de rendimento ou aproveitamento dos alunos, chegando a ter em média 80% de reprovação em todas as disciplinas dos respectivos bimestres. Assim, os dados sobre o fracasso escolar, demonstrados nos quadros ilustram comparativamente as disparidades entre as duas escolas. De um lado, a Escola Estadual Guilherme

Dourado obteve a média de reprovação de 28,71% no ano 2016 e 36,71% no ano 2017, corroborando com as respostas dos que responderam “não”, que estavam muito insatisfeitos e encontravam-se na escola porque os pais não tinham condições financeiras, inclusive pela alimentação. Por outro lado, enxergamos na escola da rede privada de ensino salas confortáveis, salas adequadas para o número de alunos, boa climatização, funcionários bem-humorados, bem receptivos, satisfação em oferecer um serviço de qualidade, boa disponibilidade de recursos didáticos, ambiente favorável e bem equipado e com boa estrutura, levando assim a um bom rendimento por parte dos alunos, chegando a uma média de aproveitamento de 90% nas disciplinas ofertadas em seus respectivos bimestres.

Assim, os resultados deste estudo apontam para as conclusões de que existe realmente uma grande diferença de classes e que as oportunidades surgem para aqueles que estão bem mais providos social e economicamente, desde que nascem até sua vida adulta, em detrimento dos menos favorecidos, como já afirmado, que não recebem uma educação ou orientação pautadas na segurança e afetividade.

Depreendemos, por fim, que o que ocorre nas escolas resultando nesse fracasso escolar seletivo é a não consideração das diferenças na competência cognitiva ou acadêmica dos alunos, mas sim circunstâncias desmotivadoras e perpetuadoras da pobreza e da desigualdade no próprio ambiente do sistema escolar. E como afirma Arroyo (2011), não há uma compreensão das capacidades dos desiguais, o que responsabiliza os alunos pelas desigualdades escolares, reproduzindo uma classificação estereotipada desses como repetentes, lentos, defasados, desacelerados. O que existe, portanto, são instituições fortemente determinadas por forças ideológicas econômicas e culturais exteriores a ela, a escola, de tal forma que o sucesso e o fracasso escolar se refletem fortemente na vida desses sujeitos.

Considerações finais

Os resultados do estudo sugerem uma análise em sentido ao aperfeiçoamento do currículo, das relações interpessoais, da avaliação escolar, enfim, das práticas pedagógicas, tendo em vista que essas instituições deixem de perpetuar os efeitos da reprodução capitalista desenfreada, gerando milhares de problemas sociais; bem como a urgente necessidade de uma pedagogia com uma nova racionalidade para o processo de ensino-aprendizagem, desde o maternal até a universidade, de maneira que venha a oferecer oportunidades iguais a todos(as), não somente àqueles que já nascem socialmente favorecidos. Assim, necessitamos de uma escola mais inclusiva e democrática, redentora de mudanças nos sistemas de avaliação e das suas práticas, em geral.

Finalmente, afirmamos que o estudo alcançou o objetivo pretendido diante da análise da prática educacional, assim como às análises teórica e empírica nos processos envolvidos para as soluções dos problemas das desigualdades sociais da escola pública, foco deste trabalho. Sugerimos maiores investigações e socializações desses resultados com os atores da escola, no sentido de encontrarmos alternativas minimizadoras para o gritante problema do desempenho escolar, que tem, como resultado, o fracasso escolar.

Referências

- AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 83-94, 2011.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessia**, v. 2, n. 3, 4 ed. 2008. P.1-16.
- PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- PATTO, M. H. de S. Pedagogia da exclusão x educação. **ECA em Revista**, São Paulo, n. 4, p. 19-21, jul./ago. 1998.
- PAULA, Fernando Silva; TFOUNI Leda Verdiani. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Versão On-line ISSN 1984-7270. v. 10, n. 2. São Paulo: dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200012. Acesso em 04/01/2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro: 2002, p. 237-280. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em 04/01/2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro: 2002, p. 237-280. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em 04/01/2018.
- SPOSATI, A. **Educação, um caminho rumo à inclusão social**. Giz. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 4-5, mar. 1999.
- STOER, S., ARAÚJO, H. **Escola e aprendizagem para o trabalho**. Lisboa : Escher, 1992. UNICEF. Progresso das nações -1999.

Gestão educacional e pobreza: uma análise sobre a realidade de beneficiários do Programa Bolsa Família em Araguaína (TO)¹⁴

Lucielly Tavares Babugen Reis¹⁵
Rubens Martins da Silva¹⁶

Introdução

O contexto econômico denota que apenas uma parte da humanidade reconhece a presença da pobreza em todos os lugares. Por isso, vários órgãos criam e reformulam leis, políticas públicas, programas de transferência de renda como o PBF, antes chamado de Bolsa Escola, visando à erradicação da pobreza. Entretanto, há uma pequena parte da sociedade brasileira reconhecidora de que nem todos os que vivem na pobreza estão nestas condições pelo próprio querer ou pela falta de esforço.

14 Artigo apresentado à Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pós-Graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

15 Acadêmica do Curso de Pós-Graduação Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: luciellytavaresreis@gmail.com

16 Professor Orientador de TCC do Curso de Pós-Graduação Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: rubensliteratura@gmail.com

É fato que, na maioria das vezes, a pobreza faz parte da vida de pessoas cheias de sonhos, valentes e corajosas e empenhadas em dar o melhor à família. Porém, lhes faltam oportunidades de trabalho nos mais diversos eixos. Há os casos das famílias que não têm com quem deixar os filhos pequenos para irem trabalhar. As creches existentes nem sempre atendem as demandas das comunidades. Além disso, por vezes encontram-se distantes do local em que as famílias carentes residem. Os casos de pobreza quase sempre se acentuam em razão da falta de oportunidades de trabalho e de mão-de-obra qualificada, ou seja, sem preparo para o mercado de trabalho.

Numa linha de enfrentamento, o programa de transferência de renda – Programa Bolsa Família – se apresenta como uma chave de partida para que esse ciclo seja quebrado. Na linha pedagógica, esse programa exige que seus beneficiários apresentem dois pontos de avanço: a qualidade da frequência escolar e do desempenho na aprendizagem. Com isso, as condições de pobreza tendem a tomar novos rumos, ou seja, a superação.

Na perspectiva de uma reflexão que dê contribuição ao enfrentamento da pobreza, a questão-problema deste artigo concentra-se na seguinte investigação: de que forma a escola pode lidar com crianças e adolescentes que apresentam situações de sofrimento em razão da privação de acesso aos bens básicos e necessários para uma vida digna? Especificamente, como a gestão educacional pode intervir no processo ensino e aprendizagem dos beneficiários do Bolsa Família?

As respostas às questões apresentadas jamais se apresentarão prontas. Nesse sentido, parte-se da hipótese de que a gestão educacional, principalmente da rede pública de ensino, tem um excelente espaço de contribuição em razão das possibilidades de pensar práticas educacionais envolvendo o currículo, por exemplo, para que os beneficiários do PBF sejam percebidos nos espaços de estudo através de um olhar mais sensível e minucioso, e com maior atenção nas atividades reveladoras das experiências sobre a pobreza.

Através deste estudo será possível compreender as condições necessárias para a diminuição do nível de pobreza ou de amenizar o sofrimento de crianças e jovens. Para tanto, a gestão educacional, é responsável por pensar a implantação de novas práticas pedagógicas que reflitam sobre a educação e a desigualdade social, inclusive através do levantamento específico de metas e políticas públicas que atendam às necessidades da comunidade escolar.

Em detalhes, o trabalho está organizado em três partes. Num primeiro momento discute-se a pobreza de forma categórica, mostrando os contextos em que ela está presente, abrindo mão dos discursos sociais que permeiam o tema. A segunda parte concentra-se numa discussão sobre a influência da gestão educacional através das práticas pedagógicas para a difusão da relação entre escola e pobreza, tendo como base principal as concepções teóricas de (LEITE, 2014). Os dados colhidos evidenciam as discussões da terceira parte, a qual apresenta uma análise sobre a pobreza em relação às teorias que a norteiam e que a evidenciam como elemento de enfrentamento pela gestão educacional.

As discussões conclusivas deste artigo evidenciam que a pobreza exige um olhar mais sensível e minucioso dentro das escolas. Para tanto, as discussões apresentadas esclarecem que a sociedade, as escolas e principalmente a gestão educacional detêm condições de superação ou de amenização do sofrimento de crianças, adolescentes e jovens envolvidos no ciclo da pobreza.

Conhecendo e entendendo a pobreza

Antes de discutir sobre o conhecimento ou não da pobreza, é indispensável identificar suas características e expor conceitos sobre esse tema.

A pobreza deve ser conceituada observando vários âmbitos em que ela pode ser envolvida. Além de levar em conta aspectos sobre a insuficiência da renda per capita (que é o que prevalece) pode ser levado em conta aspecto como o meio de sobrevivência a que se submetem esses sujeitos considerados pobres, conforme diz Arroyo: “A postura mais comum é ver a pobreza como carência...” (2014, p. 8). Essa percepção indica que, além de discordar de visões moralistas sobre a pobreza reduzida a “questões morais, de valores, atitudes e hábitos” é fundamental saber que esse tema apresenta uma grande relevância social.

A resposta à pergunta sobre o que é pobreza depende muito do contexto em que se parte dessa indagação, da região onde se analisa e dos referenciais ou indicadores tomados por limites, podendo ser vista também como absoluta ou relativa. A pobreza relativa refere-se aos níveis econômicos e padrões de riqueza existente. Famílias seriam enquadradas no referido termo se comparado aos níveis de distribuição de renda como um todo. A pobreza absoluta pode ser definida “a partir da quantificação do número de indivíduos ou famílias abaixo de uma determinada linha de pobreza” conforme explica (SOARES, 2003, p. 47 apud SILVA, BANDEIRA e LOPES, 2011 p. 4). Em resumo, a pobreza é um evento multidimensional, tal qual afirmam Silva, Bandeira e Lopes (2011 p. 4).

Em síntese, entende-se que a pobreza é um fenômeno multidimensional. Sendo assim, pode ser vista como carência material face à insuficiência de rendimentos, vinculada apenas as necessidades mais imediatas de sobrevivência como: alimentação, vestuário, moradia, etc. Tal definição de cunho multidimensional, também nos leva a entender a pobreza como a falta ou carência de acesso a bens e serviços sociais públicos essenciais à reprodução do trabalhador e sua família, expresso nas políticas públicas de corte social como: educação, saúde, moradia, saneamento básico, transporte urbano, informação, dentre outras, ainda que também considere à falta de recursos econômicos, mais precisamente a carência de rendimentos.

Partindo dessa afirmação, entende-se a pobreza vista como carência monetária ocasionaria a escassez de bens e assim produziria uma carência social. Ainda como resultado, tornaria esses indivíduos marcados pela desigualdade e exclusão social, sem participação na divisão de riquezas socialmente produzidas. Nessa linha, os pobres, quanto mais pobres, mais distante eles ficam dos serviços oferecidos pelas políticas públicas ou serviços públicos, serviços esses já garantidos como direitos deles como cidadãos conforme afirmam Rego e Pinzani (2014, p. 11):

Cidadãos(ãs) que são e foram excluídos(as) do acesso ao bem-estar, à cultura e à educação tiveram seus direitos prejudicados, na maioria das vezes, de forma irreparável. Sua liberdade, em sentido profundo, que engloba capacidade de escolha e decisão sobre sua vida, foi gravemente ferida. Dessa forma, instalam-se as injustiças social, econômica, política e jurídica; e se erigem modos de intervenção das instituições e de seus(-suas) agentes públicos(as), fundados na crueldade e na indiferença em relação ao sofrimento dos(as) pobres.

Percebe-se, fundamentalmente, que as consequências da pobreza estão presentes em inúmeras famílias espalhadas em pequenos e grandes centros, a zonas rurais e urbanas, quer seja no Brasil ou fora dele, é desastrosa e, às vezes, “irreparável”, conforme citado acima. Os sujeitos pobres são cada vez menos ouvidos e menos participantes dessa sociedade chamada de “democrática”.

Reflexões sobre a existência da pobreza

Não distante da sociedade contemporânea, a pobreza está tão perto de uns, mas longe da realidade de outros. Hesita-se em conhecer a pobreza como ela realmente é. Suas causas e seus motivos. Há uma fuga a todo o momento dessa realidade, afinal quem quer ser pobre? Uns conceituam equivocadamente que a pobreza é consequência de um ser desprovido de valores morais, onde existe a preguiça, a falta de compromisso com a vida e com o bem-estar próprio e do outro (pensamento esse moralista, que ainda perdura impregnado na mente do ser humano), e poucos entendem que um ser pobre é um ser que lhe faltam oportunidades, resultado de falhas políticas públicas fazendo-o participar das estatísticas de desigualdade e exclusão social.

O preconceito de “é pobre porque quer” ainda persiste atualmente. Isso leva a uma sociedade cada vez mais fechada para as questões de desigualdade social e econômica, pois pouco se luta para esse fim. Exatamente porque quanto mais se pensa a pobreza como consequência de fatores pessoais e internos, aqueles que podem e devem agir para atenuar a situação de pobreza, tornam-se alheios a essas situações por se julgar não ser o “culpado” dessa condição uma vez que são os administradores do dinheiro público e que esse dinheiro deveria ser usado em combate dessa realidade.

Quando se fala em dinheiro público, dinheiro esse contribuído por cidadãos através do pagamento de impostos de tão exorbitante valor cobrado em tudo que adquirimos ou usufruimos, supõe-se que ele será usado também para fins públicos. Na verdade, seria indispensável que os recursos públicos fossem aplicados para o enfrentamento da pobreza ou para a realização de projetos que beneficiem os cidadãos em situação de pobreza e de pobreza extrema revelada na falta de acesso a serviços básicos de sobrevivência e oportunidades.

Para muitos, a educação seria a solução. Mas o que a própria educação está fazendo e pode fazer para que haja uma mudança nessa realidade, uma vez que as escolas estão cada vez mais frequentadas por crianças, adolescentes e jovens pobres? Para um resultado satisfatório em relação a pobreza, seria necessário, primeiramente, ocorrer uma mudança de pensamento

em relação as causas dessa pobreza. Deixar de lado a visão moralista e investir em políticas pedagógicas de acordo com a realidade existente. Essa visão moralista que se fala vê o pobre como desprovido de valores morais (hábitos de estudo, disciplina) e intelectuais (carência de conhecimento), sendo a pobreza moral a principal causa da pobreza material. O foco principal é o pobre como desatentos, sem esforços, sem valores e assim o culpam pela sua própria condição. Essa visão dos pobres como ausente de valores é vista não só pela sociedade e a educação, mas reforçada pela mídia através de discursos e imagens de pessoas envolvidas com o crime e vícios e ainda problemas de ordem familiar. Com isso, torna-se cada vez mais difícil o romper desses problemas de pobreza extrema. A escola se apega cada vez mais em enriquecer currículos morais, com conselhos sobre "a vida" aconselhando seus alunos famintos de saber, mostrando-lhes disciplina, esforço, trabalho, deixando de lado enriquecê-los com conhecimentos em ciências e tecnologias. Para Arroyo (2014, p. 12) é necessário "avançar para visões menos moralistas dos (as) educandos (as) pobres será uma saída para elevar a função social das escolas públicas e dos (as) seus (suas) profissionais". Para muitos, a centralização do porquê da pobreza está em questões abstratas desses sujeitos serem considerados passivos a essa condição. Não levam em conta a condição em que vivem, como a fome, necessidades vistas em todas as formas básicas como vestir, calçar, alimentar-se. Afirmam que a pobreza é um resultado de má qualificação para um trabalho, onde existem vagas, porém falta mão de obra qualificada. Culpam ainda programas de distribuição de renda como o Programa Bolsa Família como uma forma de fazê-los ainda mais confortáveis com a situação em que vivem, acomodando-os.

É importante lembrar que programas como Bolsa Família nada mais é que uma obrigação do Estado. Esse é um direito garantido pela Constituição: dar assistência à vida, condições à vida. Nesse sentido, segundo Arroyo (2014, p. 19) "é necessário que essas iniciativas sejam acompanhadas de políticas eficientes de combate às desigualdades e de reconhecimento positivo das diversidades sócio-étnico-raciais e de gênero". E o problema da concentração de renda? Ele não existe? A história de que é pobre porque não quer trabalhar seria mesmo verdadeira? O pensamento de que eles trabalham, e muitas vezes duramente, entretanto não são bem remunerados, está fora de cogitação, na maioria das vezes. Além disso, há também a relação nesses trabalhos de sexo, raça. Para entender esses sujeitos, deve-se centrar nas condições materiais e sociais do modo como ele vive. O modo como o estudante chega à escola, suas vivências e marcas dessa trajetória é o que deve ser levado em conta. Assim pode-se reconhecer a pobreza como desigualdade social, como um fator político, reconhecendo e aceitando as diferentes questões sociais, de etnia, de raça e de gênero. Dessa forma a educação pode sim contribuir para que haja uma melhor condição de vida desses pobres.

Diante do exposto, constata-se que há uma relação entre educação, pobreza e desigualdade social, além de reconhecer que a pobreza está presente em todos os lugares e é na escola que esses sujeitos são encontrados em busca de uma mudança dessa condição. Por isso, espera-se que o educador, o gestor, possam contribuir, não apenas se responsabilizando unicamente, mas mediando as transformações de políticas socioeducativas e o surgimento de novos ideais políticos em relação a pobreza dentro do ambiente escolar.

Programa Bolsa Família como mediador para amenizar a pobreza

O Programa Bolsa Família foi implantado em 2003 pelo Governo Federal como programa de transferência de renda com o objetivo de reduzir as consequências da pobreza, proporcionando condições para que seus beneficiários possam adquirir patrimônios e serviços que contribuam para que tenham uma vida mais digna. As condicionalidades exigidas para o recebimento desse benefício, estão vinculadas à saúde e educação. Na educação, exige que exista uma frequência escolar mínima, resultando assim numa melhor qualificação para o mercado de trabalho e conseqüentemente, quando adultos, saiam do ciclo vicioso da pobreza. Ainda no âmbito educacional, o confronto, de imediato, do trabalho infantil pois nesse caso, as crianças teriam que frequentar a escola; na saúde, garantir que as crianças tenham acesso aos serviços básicos de saúde.

Seja a curto ou em médio prazo, há quem diga que o Programa Bolsa Família com as suas condicionalidades tendem a favorecer seus inscritos. Outros autores não apoiam a ideia de que condicionalidades consigam esses objetivos, pois segundo eles, geralmente a educação não oferecem um ensino de qualidade, assim como a saúde não tem o suporte necessário para a demanda de famílias inscritas no PBF. O certo é que as condicionalidades existem e que devem ser cumpridas para que cada família tenha acesso ao benefício. Isso traz uma efetiva relação entre o participante e o Estado, não deixando de ser uma redundante cobrança política. Ora, o governo além de tornar o beneficiário do programa, alienado a ele em tempos de eleição, ainda obriga a família a cumprir com a assiduidade escolar e com a presença nas unidades básicas de saúde, fazendo disso um compromisso, um contrato de ambas as partes.

Entretanto, pode ser colocada em xeque questões como limitação de números de famílias inscritas no Programa. Sabe-se que cada município tem um número máximo de famílias a serem beneficiadas. Nesse caso, como ficariam as outras famílias, que muitas vezes com maior estado de vulnerabilidade, não conseguem esse direito? O que ocorre é que de maneira excludente ocorre a "injusta seletividade", onde muitos que não necessitam do benefício o recebe, tirando assim a vaga de um que realmente precisa.

A presença da pobreza na vida dos beneficiários do PBF em espaços educacionais.

Refletir sobre a situação da educação no Brasil no tocante às crianças, adolescentes e jovens pobres faz florescer em muitos um sentimento de tristeza. Esse sentimento realça após presenciar dentro das creches e escolas essa situação. Justamente por ver que os pobres muitas vezes são discriminados e vistos como sem direitos, mesmo em espaços onde eles deveriam ser vistos de forma menos segregada e crítica. O ideal era que os pobres tivessem oportunidades de mudança de vida, de garantia dos seus direitos como cidadãos através da criação de políticas públicas educacionais.

Saber como sofrem as crianças em situação de pobreza no Brasil que vivem em contextos históricos, sociais e culturais diferentes torna ainda mais difícil sua aceitação social. Para os educado-

res, o grande erro é homogeneizar crianças, exigindo, muitas vezes, delas o saber transmitido sem levar em conta suas vivências, sua diversidade, sua identidade, além de tentar quebrar esse ciclo.

Igualmente, a forma que a sociedade vê os adolescentes que assim como crianças e jovens vivem a lutar por espaço dentro de uma sociedade onde se luta de igual pra igual para sobreviver, é um grande obstáculo, principalmente nas camadas mais empobrecidas, onde eles são marginalizados e punidos por esse modo de lutar.

A escola, já que é obrigatória, deveria ser a ponte para garantir a efetivação ou pelo menos a conscientização dos direitos das crianças, jovens e adolescentes envolvidos nesse contexto de pobreza e/ou pobreza extrema. Entretanto, problemas que surgem nessas escolas sejam pelo nível econômico, social ou cultural são considerados como algo a ser corrigido pela própria família para que assim a escola se exima dessa “culpa” e se restrinja a cumprir apenas o papel pré-definido de educação. Isso se acentua nas minorias e nos grupos de movimentos sociais existentes no Brasil. Quando esses grupos são recebidos nas escolas, o ideal é proporcionar uma educação que seja heterogênea e democrática, porém o que muitas vezes ocorre é a exclusão e imposição de culturas distintas da sua, desconsiderando seus valores, formas de pensamento e expressão, tornando isso um “erro” a ser consertado, revisto, ocorrendo na escola mais uma transmissão de conteúdos do que uma formação humana. Através de práticas escolares, as práticas sociais devem vir à tona, mostrando seus valores, conectando várias culturas dentre as mais diversas disciplinas do currículo educacional, considerando cada bagagem cultural e de conhecimento, compreendendo-as e acolhendo-as.

Contribuições da Gestão Educacional com os alunos do PBF

Retomando a ideia de que a escola deveria ser como a ponte que garantiria a efetivação ou a conscientização dos direitos das crianças e adolescentes, o que se espera das escolas nesse século marcado por constantes lutas por espaço, vez e voz é que assumam primeiramente seu papel de dar centralidade aos sujeitos pobres dentro do ambiente escolar. Essa centralidade diz respeito, primeiramente, à garantia da informação dos direitos que os mesmos já têm garantidos por lei. Destacam-se, nesse conjunto, os direitos constituídos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pelos direitos diários e específicos ao bom tratamento por parte de todo o corpo escolar às crianças. A sua efetivação, ou seja, sua concretude, deve partir da gestão educacional uma vez que esta tem o poder de voz máximo dentro desse ambiente. É através dessa voz que essas concretudes, do papel às práticas didáticas, devem ser instituídas. Os alunos pobres participantes do Programa Bolsa Família que fazem parte de escolas públicas são sujeitos que merecem uma atenção maior dentro desses ambientes. Isso ocorre pelo fato de viverem em extremos de desigualdade social, de renda e riqueza o que piora a qualidade de vida. Com base em estudos empíricos de Wilkinson e Pickett (2010, p. 29) citado por Pinzani e Rego (2014 p. 23,24):

...fatores negativos como baixo nível de confiança recíproca entre seus membros; aumento de patologias psiquiátricas e de adição (dependência de drogas etc.); diminuição das expectativas de vida e aumento da mor-

talidade infantil; péssimos resultados escolares entre as crianças; aumento dos casos de gravidez entre menores; aumento dos homicídios; aumento da população carcerária; e forte diminuição da mobilidade social.

Diante do exposto, pode-se constatar que dentro das escolas crianças, adolescentes e jovens são participantes de situações tendo como fatores predominantes os acima citados. Dar centralidade a esses sujeitos é tornar heterogêneas as práticas de ensino, levando em conta alunos com essas vivências. Assim, é fundamental considerar as diversas dimensões históricas, sociais, culturais e biológicas considerando as características universais e a partir daí formular políticas públicas, currículos, práticas educacionais voltadas para os alunos que fazem parte do PBF. Além disso, deve-se levar em conta o grupo social a que pertence e o momento histórico em que se vive. O fato de dar centralidade a esses sujeitos diz respeito a considerar os fatores pessoais em que vive, ou seja, centrar nas suas especificidades morais, intelectuais, sociais e físicas. A gestão educacional deve criar e promover condições de ensino em que toda a unidade escolar compreenda as diferenças desses alunos e entenda que eles têm uma história e que vivenciam diferentes experiências relacionadas às origens sociais, aos desejos e aos comportamentos diversos. Essas crianças e jovens em processo de desenvolvimento “são atores sociais e sujeitos de direitos” conforme intitula Rego e Pinzani (2014, p. 12) devendo ser respeitados e protegidos. Ainda assim no ambiente escolar são tratados como sujeitos que devem receber uma “ajuda moral” e assistencial para que possam se enquadrar no termo de “bom aluno”, deixando de ser um espaço de imposição de saberes, discriminação e “domesticação” que é o que muitas vezes prevalece nas escolas.

Outro fator de grande relevância dentro do ambiente escolar, são as contribuições que a gestão educacional pode ter para que, além da criança, do adolescente ou do jovem, que faz parte do ambiente em que coordena, a família seja também beneficiada. Além de contribuir para mudar a realidade desse aluno, a gestão deve favorecer para que a família também participe de ações sociais, gerando meios para que viva de forma mais digna, com menos privações de direitos, mais informação, com mais efetividade de direitos e assim saia do ciclo vicioso da pobreza ou amenize cada vez o sofrimento que passam.

Análise do enfrentamento da pobreza pela gestão educacional de um centro de educação infantil de Araguaína.

Dando ênfase às funções de um gestor educacional, pode-se afirmar que o mesmo deve entrar em cena, e isso é necessário, quando se fala em um tratamento diferenciado para os alunos que recebem e os alunos que não recebem esses benefícios. Vale lembrar, segundo Rosseto (2012, p. 1), as funções de um gestor educacional:

Cabe aos gestores acompanharem e proporcionarem de perto o desenvolvimento integral dos seus educandos, buscando promover por um lado às conquistas individuais e coletivas e por outro lado, trabalhar com o conhecimento das diferenças individuais e o respeito por elas por meio de discussões, reflexões, interação com a família, comunidade, corpo docente e os demais no processo educativo.

Considerando os alunos beneficiários do PBF, os gestores podem e devem garantir o direito dos pobres ao conhecimento, além de incorporar aos currículos e ao corpo docente a ideia de que esses alunos e famílias participantes não são beneficiários conformados, e sim sujeitos políticos e participantes de políticas públicas que são resultados de falhas outras no contexto econômico, social e político. Com isso, respeitar e utilizar como vantagem pedagógica o rico processo de troca e interação entre escola e comunidade, além de proporcionar o diálogo com o território em que vivem, fazendo dele um espaço educativo e de aprendizagem para esses sujeitos e favorecer e fortalecer os eventos culturais e sociais existentes fora dos muros do ambiente escolar.

O centro educacional analisado neste artigo fica localizado num bairro onde residem mais de 1.100 famílias, segundo o site oficial do município (www.araguaina.to.gov.br). As casas existentes neste setor foram entregues às famílias em situação de pobreza e pobreza extrema, ambas pré-selecionadas por fatores diversos de vulnerabilidade. Como esses são fatores pré-requisitos para o cadastro ao Programa Bolsa Família evidencia-se que no único centro de educação infantil existente no bairro, 90% dos alunos matriculados são beneficiários do programa. Isso torna um desafio a gestão educacional neste setor. Com base na investigação qualitativa, vale ressaltar que através da análise do projeto político-pedagógico da unidade, realça-se a ausência do assunto sobre a pobreza ou suas causas e consequências, sendo esse um importante tema a ser discutido, analisado e incorporado no documento, uma vez que a comunidade está envolvida neste ambiente. Retomando a base teórica de Arroyo (2014) de que a educação é um dos elementos fundamentais para combatê-la, a escola, através de sua gestão é responsável por oferecer elementos para que além de entender e refletir a vivências da pobreza de seus alunos, poder contribuir para seu combate ou pelo menos sua amenização. A atenção e o cuidado devem estar voltados para as causas reais da pobreza, já anteriormente explicitado neste artigo, para que não haja uma reprodução da visão de que a pobreza é uma deficiência moral e cultural a ser superada através da educação, tendo cuidado com os discursos dominantes pré-estabelecidos na pedagogia.

Falando sobre o PPP da unidade, o documento não contribui para o entendimento da condição da pobreza e nem tampouco seu rompimento. Alguns questionamentos de Arroyo em relação ao currículo expressam bem essa ideia e importância do currículo na unidade escolar envolvida no ambiente de pobreza e pobreza extrema:

Que saberes são necessários para que os (as) pobres saibam de sua condição? Que respostas os (as) pobres aprenderam dos seus coletivos, ou que saberes trazem de si mesmos (as), que interpretações foram construindo para se entenderem pobres? Que saberes, significados, valores, identidades eles (as) foram construindo nas vivências pessoais e coletivas de resistências à pobreza? Eles (as) sabem que sua condição de pobreza vem de longe, que é como uma herança, um destino histórico que os (as) persegue, de que não conseguem se libertar? (ARROYO, 2014. p. 21)

Levando em conta que o Projeto Político Pedagógico deve contemplar as práticas pedagógicas que vão reger por um determinado espaço de tempo a unidade escolar, o referido documento não corresponde com a realidade. Embora a comunidade atendida seja uma comunidade pobre o PPP não trata da pobreza e nem sobre o PBF. Entretanto, realçam-se, através de diálogos com a coordenação pedagógica e observações, algumas características da então

gestão dessa unidade em relação aos alunos beneficiários do PBF revelando um compromisso e uma preocupação com esses alunos. Isso acontece dentro da escola, através da disponibilização de espaço e horários disponíveis para o cumprimento das condicionalidades do programa como serviços de saúde, atualizando o cartão de vacina e pesagem, além de outros serviços odontológicos como aplicação de flúor e divulgação de serviços sociais desenvolvidos no Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) do bairro. São realizadas reuniões com os pais em parceria com o Conselho Tutelar da cidade que reforçam uma vida mais digna para essas crianças, conscientizando-os a cobrarem da escola seu dever, mas também a contribuir com as atividades pedagógicas além de outros tipos de conscientização a que compete o órgão. Entretanto ainda nesse fator, pode se entender que faltam reuniões mais específicas com esses beneficiários reforçando a finalidade do valor recebido mensalmente pelo programa.

A gestão educacional tem contribuído para a superação da pobreza incentivando os pais a estudarem, a buscarem cursos de qualificação de mão-de-obra e divulgando através de conversas pessoais e/ou folders os cursos oferecidos pelos órgãos públicos no bairro. O gestor colabora para que os pensamentos dos professores estejam direcionados a contribuir com os alunos. Isso permite que entendam a situação em que esses alunos vivem, além de vê-los como sujeitos de conhecimento e donos de formas próprias de pensar e agir.

Conforme explicitado, este artigo foi baseado em diálogos, observações e participação em reuniões pedagógicas, contando com a participação da gestora da unidade, de representantes do corpo docente, e de representantes da comunidade em uma unidade escolar pública de educação infantil em Araguaina – TO.

A pesquisa revelou alguns pontos relevantes, os quais foram discutidos neste artigo. No tocante à educação envolvendo a pobreza e os alunos do Programa Bolsa Família algumas considerações foram analisadas. Nesse contexto, foi observada a contribuição positiva da gestão educacional para com os alunos pobres beneficiados pelo PBF e o esforço em garantir um lanche de qualidade.

Segundo a gestora:

FALA 1: Os repasses do governo federal e municipal para a compra do lanche não são suficientes para satisfazer a grande necessidade de fome que passam esses alunos.

São corpos famintos que recebem muito pouco em relação a grande fome que sentem ao chegar à unidade. São oferecidos dois lanches por turno combinados por uma nutricionista do município que faz o balanço de valores nutricionais que necessita a faixa etária atendida e o valor monetário disponível para instituição. Durante uma reunião pedagógica a gestora relatou:

FALA 2: Muitas vezes a nutricionista coloca dois lanches muito fraquinhos. Então através de doações de alimentos e participações de pregressos para compra direta posso fazer uma troca de lanche. Assim mando para a nutricionista o cardápio que quero mudar para ela autorizar a substituição. Tudo deve ser autorizado pela nutricionista do município.

A gestão da unidade também abriu espaço para assistência social, médica e odontológica. Na área da assistência social, presenciei na instituição, a doação de 25 cestas básicas por

uma gestora de outra instituição escolar que foram distribuídas entre as famílias dos alunos mais carentes que foram selecionados pelos professores que estão diretamente cientes das necessidades desses alunos. Durante um conselho de classe, foi explicitado por uma professora:

FALA 3: A irmã veio me procurar e disse que a menina está faltando porque a sandália dela quebrou.

Nesse caso, a professora justificava as faltas de uma criança por causa da falta de calçado. No ato a gestora autoriza a compra da sandália pra aluna para que não falte mais às aulas. Em períodos comemorativos como Páscoa, Dia das Crianças e Natal a gestora vai em busca também de doações de brinquedos, lanches, roupas como também participação desses doadores nesses eventos distribuindo muito amor e atenção a essas crianças. Com isso, pude perceber o comprometimento da gestora com os alunos envolvidos em situação de pobreza.

Na área médica, a sala da direção por duas vezes tornou-se uma sala de vacina para atualização do cartão de vacina dos alunos beneficiários do PBF. Na odontológica, palestras, doação de escovas de dente e aplicação de flúor e encaminhamentos para tratamento odontológico no Posto de Saúde que fica ao lado da instituição também aconteceram.

Ações como essa, para que se ganhe mais concretude, devem ser bem elaboradas e fundamentadas em teorias que levam com mais afinco a relação entre educação e pobreza. Estreitar essa relação é de suma importância para famílias já vivem em condição de pobreza e recebem um valor financeiro irrisório se comparado à grande necessidade em que vivem. Fazê-los entender suas condições, reitero, e os meios para que saiam dela, é essencial para que seja amenizada, através da contribuição da gestão, essa situação.

A existência da pobreza faz com que se promovam ações de reflexões nos espaços em que os cidadãos beneficiários do PBF sejam respeitados e ouvidos. Nesse sentido, pensamos como nós professores, gestores educacionais, enfim, educadores devem mediar e garantir o conhecimento aos alunos. O direito de conhecer-se como sujeito de direitos e sujeito social deve fazer parte do ensino das escolas e dos currículos.

Considerações finais

A realidade social indica que a pobreza ocupa todos os lugares. Nesse sentido, ela também faz parte da vida dos alunos beneficiários do PBF, fato que permite a percepção da importância da gestão educacional para o devido enfrentamento nos espaços escolares. Segundo estudos, e baseado em teorias envolvendo a gestão educacional e a pobreza, faz-se prudente a tomada de ações de cunho pedagógico. Nesse foco, a apresentação de propostas de mudança de ações nos documentos oficiais, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é extremamente relevante. Convém analisar que a escola precisa seguir a linha de discursos morais que permeiam a pobreza. Precisa mostrar aos alunos e fazê-los entender o conceito de pobreza e onde que ela está presente. Realizar debates para fins de esclarecimento sobre a pobreza aos alunos e aos pais é tarefa singular.

Para que a gestão escolar tenha uma atuação profícua, convém reelaborar um PPP que dê centralidade aos sujeitos beneficiários do PBF; que conscientize os estudantes pobres em relação aos seus direitos como cidadãos; que explique sua condição de beneficiários de programas de complementação de renda mostrando-lhes seus direitos e deveres; que reconheça a expressividade da bagagem cultural além da condição econômica, exatamente para que promova a execução de projetos envolvendo os pais e alunos; que ponha atenção nos eixos da natureza e da sociedade, presente no referencial curricular, para a realização de atividades que envolvam as possíveis causas da pobreza e seus modos de sair dela, bem como os fatores envolventes nessa situação; que a forma de combater a pobreza envolva os pais, além de realizar palestras de empreendedorismo, minicursos que ajudariam a aumentar a renda da família.

Diante do exposto, conclui-se que a gestão educacional deve contribuir para que as práticas pedagógicas, os currículos e as políticas educacionais discutam e incorporem a pobreza de forma que venham contribuir para que os alunos, beneficiários do PBF, em médio prazo amenizem e posteriormente saiam dessa sucessão de acontecimentos e consequências da pobreza e pobreza extrema que fazem parte de suas vidas.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Pobreza, Desigualdades e Educação**. Módulo Introdutório - Curso Especialização Lato Sensu em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. 2014.

ARROYO, Miguel G. **Pobreza e Currículo: uma complexa articulação**. Módulo IV - Curso Especialização Lato Sensu em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. 2014.

COMO poderia o currículo contribuir melhor para a luta contra a pobreza?. **Revista "Information et Innovation en Éducation"**, Agosto, 2005. Disponível em: <www.ead.ufpa.br/epds/pluginfile.php/65/mod_forum/.../curriculo_pobreza.pdf>.

Famílias contempladas no Costa Esmeralda II irão visitar as casas populares. Disponível em: <http://www.araguaina.to.gov.br/portal/paginas.php?p=not¬=noticias&id=392>.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistência a Pobreza**. Módulo III – Curso Especialização Lato Sensu em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. 2014.

MENDONÇA, Erastos Fortes. **Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação**. Módulo II - Curso Especialização Lato Sensu em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. 2014.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. **Pobreza e Cidadania**. Módulo I - Curso Especialização Lato Sensu em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. 2014.

PIRES, André. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Scielo, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782012000200005&lang=pt>

SILVA, Abinoã Cunha da; BANDEIRA, Ellen Suenne Ferreira; LOPES, Ester Borges. **Pobreza no Brasil: aspectos conceituais e o processo de construção histórica**. 2011. 9f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2011.



PARTE II

A pobreza e suas manifestações
no currículo escolar

O currículo da escola pública e seus efeitos inferiorizantes sobre a população pobre

Madson Pinto dos Santos¹⁷
Maria do Socorro Soares Bezerra¹⁸

Introdução

Este trabalho contém bases teóricas que levam o leitor a percorrer e a analisar os processos e os elementos através dos quais os pobres são marginalizados e inferiorizados. Recorremos, principalmente, aos autores Pierre Bourdieu e Vygotsky, além de outros autores como: Paulo Freire, Philippe Coulangeon e Lúcio Kowarick. Peter Berger e Lúcio Kowarick que contribuem com a discussão sobre a formação da identidade do sujeito, assim como sua relação com a moradia e sua localização geográfica, considerando-se o contexto social e econômico.

Pierre Bourdieu (2014) corrobora quando trata da origem social familiar para o êxito ou fracasso da criança na escola e a constituição de atitudes diante do currículo e do domínio da cultura. Para este autor quanto mais elevada é a origem social da família, mais chances de êxito frente ao currículo escolar, e em grau oposto, as famílias de baixa renda, a escola reproduz de maneira similar a desigualdade de nível escolar. Que a prática cultural regular, constante e intensa está relacionada às famílias mais abastadas. Isso significa que as crianças que chegam à

17 Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará – UFPA e Pós-graduando pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. /madsonsantoscs@hotmail.com.

18 Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, professora do curso de Pedagogia no Campus de Tocantinópolis-TO. É orientadora de TCC no Curso de Pós-Graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Universidade Federal do Tocantins.e-mail: socorrosb3@gmail.com

escola advindas deste meio social estão mais preparadas para os conteúdos escolares. E que, por isso mesmo, as crianças que alcançam sucesso na escola não são necessariamente dotadas de dom ou que são pequenos gênios, mas possuidores de uma herança cultural. Mesmo assim as crianças de baixa renda sofrem de violência simbólica por não terem inculcado signos e códigos próprios do currículo formal.

Vygotsky (2007) aborda sobre a aprendizagem e sua relação com o meio. Segundo o autor o estímulo ao intelecto depende de novos desafios e experiências para que o raciocínio alcance estágios elevados. Nesse sentido, o conteúdo escolar possui uma história prévia para a criança e isso está ligado diretamente ao contato frequente ou não com determinado objeto de estudo. Pois o discurso da criança é resultado da sua prática social. É assim com uma palavra nova e seu significado. Quanto mais se conhece o objeto, mais o discurso sobre ele torna-se amplo e seguro, deixando de apelar para exemplos ou gestuais.

É notável que os fatores de: cognição, identidade, moradia, herança cultural, prática cultural e currículo escolar inter-relacionam-se e dizem muito do sucesso ou fracasso que um sujeito tem na escola e conseqüentemente, na vida. E o que a pobreza tem a ver com isso? São o acesso aos bens e serviços que medeiam o bom desenvolvimento da pessoa humana. Na sua ausência, em situação de pobreza, portanto, o indivíduo fica impossibilitado de desenvolver suas potencialidades em plenitude. Algo que se torna nefasto, visto que crianças, jovens e adultos resultantes da pobreza são vulneráveis às vontades de terceiros. E em se tratando de sobrevivência, existe a disputa de poder.

O endereço da pobreza e a formação da identidade de seus moradores

Na história d'Os Três Porquinhos, primeiro e o segundo porquinho são vistos como preguiçosos, pois constroem, respectivamente, uma casa de palha e outra de madeira, deixando-os vulneráveis às intempéries e adversidades diversas. Preguiçosos ou não, as questões materiais, culturais e cognitivas não foram postas em questão. Várias são as conjecturas: pouca habilidade em construir casas mais resistentes; inexistência de material ou falta de recursos em obtê-los. Com razão ou não, a leitura dessas histórias possivelmente fará com que crianças pobres, por comparação, cheguem à conclusão de que seus pais que moram em casa de material inferior às residências mais afortunadas sejam preguiçosos e que essa seja uma característica inerente de quem é pobre e que ser pobre seja consequência do estado de preguiça. Esta mesma criança quando adulta e continuando pobre, terá tão fortemente inculcado de que o estado em que se encontra é fruto exclusivo da falta de mais esforço seu, que facilmente se sentirá também um preguiçoso, porque ser um fracassado, sem méritos.

Nesse sentido, é possível afirmar que a pobreza tem endereço? Sim. E o local da moradia reflete na maneira como o sujeito se vê e pensa o mundo? Sim. A imagem que um morador da periferia faz de si não é a mesma que um morador de um bairro mais abastado com acesso a bens culturais e serviços como saúde, educação e segurança. O local serve, neste caso, de legitimação e confirmação da condição social em que se encontra a família desfavorecida ou não. Sua perspectiva de mundo é construída a partir dessa realidade.

A identidade de ser pobre vai se construindo a partir destes elementos: o ônibus superlotado; várias horas até chegar ao trabalho; matricular o filho numa creche já lotada; agendar uma consulta num postinho de saúde para um caso que requer atendimento emergencial; segurança pública inexistente; saneamento básico e serviço de esgoto que ficam só nas promessas políticas. Tudo, gerando instabilidade social. E o que fazer diante dessa situação? Seria mudar de endereço. Pois segundo Peter Berger “as pessoas que mudam seu ponto de vista geográfico frequentemente mudam também a imagem que fazem de si mesmas” (1986, p. 69). Mas como? As condições materiais não permitem e a reprodução da pobreza se perpetua num ciclo vicioso e cruel. O entorno e as relações sociais estabelecidas só engendram ainda mais o sujeito neste mundo em que já se encontra. Aquilo que poderia ser positivo torna-se uma armadilha, visto que seus pares só confirmam e legitimam seu estilo de vida. Tonando a mobilidade social quase impossível, deixando a cargo apenas de exceções. Pois segundo o mesmo autor “a pessoa depois que aprende sua localização, passa também a saber que não pode fazer muita coisa para mudar a situação” (1986, p. 79).

A pobreza seria um caso de resultado de inadequação social? O sujeito que é pobre foi porque não conseguiu se adequar às exigências da sociedade em que vive? Ou porque o pobre serve para algum fim? Morar numa favela significa um *apartheid*? Ou o pobre cumpre com uma função social fundamental que é a de limpar as latrinas das casas dos ricos ou para recolher o lixo dos centros da cidade e dos bairros chiques? Seriam então os pobres um tipo de intocáveis como acontece em países onde existe as castas? De todo modo, os pobres constituem dentro da estratificação social a camada inferior da sociedade, isso significa: vulnerabilidade, porque estão sujeitos a doenças e falta de segurança e de outras políticas públicas; invisibilidade, porque não são notados e de pouco valor na sociedade; e, por fim, subalternizados, porque sua mão de obra é barata e nunca mandam, só obedecem.

Dentre os controles sociais mais ferozes e tão eficientes quanto à violência física, senão mais, a aqueles que são classificados fora do padrão da normalidade, são o isolamento e o ostracismo. E morar numa favela é estar no esquecimento. É tornar-se invisível. Ou se sabe o nome ou do rosto dos subalternizados e dos frequentadores dos elevadores de serviço? E como mantê-los nesta condição? Uma das estratégias é negar-lhes uma formação sistematizada humanística e alargamento da cognição. Os pobres tornam-se enferrujados e travosos no ato de pensar. Aos que não se rendem, geram para si sérias perturbações de aceitação, pois entram em conflito devido a assimetria entre o real e o ideal. Ou seja, o pobre que almeja ascender socialmente e que, portanto, não aceita a condição de pobreza em que está submetido e a imagem que faz de si não corresponde à realidade social em que está inserido, gerará angústia. Uma favela ou cortiço não combina com privacidade, higiene, silêncio, moralidade, segurança, e chegam ao ponto de serem “danosos à saúde física e mental” (KOWARICK, 2009, p. 117). Portanto, valores e comportamento distintos daqueles pregados pela escola e seu currículo formal. O sujeito crescendo em ambiente assim, não é insondável e misterioso como parece para alguns professores desatentos, e que na condição de aluno na escola seja também barulhento, agressivo, piolhento, indisciplinado, sujo. Ou seja, um sujeito pretensamente desajustado. Que por isso precisa ser ensinado e moralizado, pois se entende que precisa ser domesticado, civilizado.

Numa favela ou cortiço, o morador convive com “a humilhação de ter de ver, ouvir, sentir ou cheirar o repulsivo” (KOWARICK, 2009, p. 183), gerando uma sensação de abandono e selvageria, transformando-os em “bichos”. Uma cena tão discrepante é um morador pobre de favela frequentando um shopping de classe média alta e se este entra numa galeria de arte não será para outro motivo que não seja para roubar, mesmo que o fim seja outro, pois aqueles espaços não são, como se costuma dizer “para esse tipo de gente”. São situações constantes com as quais “os moradores de favelas têm que lidar com a força dos estigmas” (Kowarick, 2009, p. 11). Pois, segundo o mesmo autor, “prevalece forte percepção de que a favela é local de vagabundagem e desordem, tido e havido como antro de vício e criminalidade” (2009, p. 85).

São representações das quais não se pode fugir e nem negar e que possuem sérias repercussões nas maneiras de como se dão as relações e das barreiras invisíveis consequentes dos *habitus* seus respectivos códigos. Segundo Berger, “cada ambiente de classe forma a personalidade de seus membros através de inúmeras influências desde o nascimento” (1986, p. 95). Isso significa influência no jeito da “inflexão vocal, os gestos, as piadas de uma pessoa, até em seus sonhos” (1986, p. 97). Assim como para o novo rico é necessário a tradição, também para o sujeito que angaria nível médio ou superior de ensino é preciso a familiaridade com as nuances que permeiam as relações sociais nos níveis superiores da hierarquia das classes e que garantiriam a mobilidade social. Veja o exemplo que Peter Berger lança mão:

Os códigos que regem a admissão e permanência em muitos clubes são tão rigorosos quanto os que decidem quem pode tornar-se chefe na IBM (às vezes, felizmente para o atormentado candidato, os requisitos são os mesmos). Em associação menos fechadas, as normas podem ser mais indulgentes e talvez só raramente um membro seja excluído, mas a vida pode se tornar tão desagradável para o persistente não-conformista que sua participação se torne humanamente impossível. (1986, p. 89)

Porque junto ao processo de ensino questões como acesso aos bens materiais e culturais são determinantes desde a tenra idade do sujeito. Num jogo em que as cartas já estão marcadas, o que fazer o pobre? Entre deixar o barco seguir o curso sem interferências, aceitando as condições impostas cinicamente ou se debater raivoso e impotentemente lutando contra tudo e contra todos; melhor, então, posicionar-se criticamente e cultivar postura transformadora (FREIRE, 2015). Num sistema tão formal e tão rígido, determinista e reproduzidor, entender o sistema e aproveitar as brechas que são as chances possíveis. Mesmo assim, sem perspicácia, o corajoso aventureiro pode ser, através das sanções, isolado ou até mesmo aniquilado.

1. Currículo mínimo, escassa herança cultural e práticas culturais frouxas e inconstantes

O pobre cumpre com um papel e este é atribuído socialmente. E ao pobre estão relacionados alguns comportamentos e atributos que o deixa em posição desfavorável. O grito e a gesticulação excessiva podem demonstrar uma deficiência na formação intelectual e esses comportamentos estão mais presentes nas populações pobres. E isso pode ter uma explicação naquilo que Vygotsky (2007) fala sobre a relação da aquisição da fala em substi-

tuição dos gestuais. Portanto, quanto mais refinamento na fala e expansão dessa habilidade mais segurança comunicativa o sujeito passa a ter. Vygotsky é enfático em dizer que “a história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças” (2007, p. 16).

Devido a representação que faz do pobre, estes são tangidos para o limbo, a viver no submundo, porque são considerados inferiores. Vivem no escuro, no gueto, nas favelas, nos cortiços. São invisibilizados. E se são assim, esta condição de desumanização é constituída pela própria sociedade. Para uma sociedade pautada na iniciativa e mérito do indivíduo, os pobres são “uma subclasse, gente incapaz de gerir suas próprias vidas, que vivem na indolência, ociosidade, álcool e criminalidade” (KOWARICK, 2009, p. 15).

É assim que acontece com a identidade “a criança a quem é concedida respeito vem a respeitar-se” da mesma forma “um menino tido como bobo torna-se bobo” (Berger, 1986, p. 113), é um atributo construído socialmente. Da mesma maneira que é a sociedade que atribui a identidade, é também ela que pode desfazê-la. Nessas condições, o pobre em ambiente que não seja o dos seus iguais, este pode sofrer diversos ataques à sua dignidade.

Não seria exagero dizer que as crianças pobres, principalmente aquelas que são atendidas pelo Programa Bolsa Família e que carecem de transporte escolar, são consideradas fora de seu ambiente, portanto, intrusos e necessitados de caridade alheia. São alunos retirados de seu ambiente costumeiro e introduzidos em outro lugar que não estão acostumados a lidar e, por isso, não raras vezes são inferiorizados, pois demonstram menos talentos e menos inteligência, como se isso fosse um dom e não resultado, segundo Pierre Bourdieu (2015), de herança cultural.

Para ficar no exemplo da prática da leitura, segundo os estudos de Philippe Coulangeon (2014), esta atividade requer incondicionalmente tempo para dedicação. A leitura requer maior concentração e maiores desafios cognitivos. Para trabalhadores que possuem carga horária de trabalho exaustiva e penosa e que enfrentam uma rotina de transporte coletivo que pode chegar até seis horas somadas na ida e na volta, não resta energia para esta prática. Outro aspecto que a prática da leitura requer, é o isolamento. A solidão. A prática da leitura é mais incidente em famílias menores. Sabe-se que famílias pobres são numerosas mais que as das famílias abastardas. Outro elemento que contribui com a prática da leitura é o ambiente familiar onde o sujeito mora. Ora, uma criança que mora num ceio familiar onde a prática da leitura é regular e intensa, esta, claro, logo adquirirá os mesmos hábitos e como consequência terá maiores chances de êxitos na escola. Dá para inferir, deste modo, que as classes populares leem menos que os das classes superiores.

Para mencionar Clarice Lispector, sua personagem Macabéia, do seu clássico *A Hora da Estrela*, é uma mulher adulta incapaz de construir um raciocínio complexo sequer. Seu atrofamento não é apenas intelectual, é também em beleza e estatura. Sem os aparatos e arjos de uma formação sólida, restou a ela uma moradia suburbana onde tinha que compartilhar um quatinho de aluguel com outras semelhantes suas, roubando aquilo que lhe era precioso, a solidão, de poder ficar sozinha. Para sobreviver submetia-se um trabalho de escriba, pois sua capacidade de pensar era simplória e ínfima. Tomava direção a gosto do vento e suas crenças eram ingênuas a ponto de acreditar que era feliz porque assim a disseram que era.

Sem tempo e disposição para a prática cultural, o Ensino Integral, através do Programa Mais Educação, tem como proposta atender alunos do ensino público promovendo saberes tão exigidos nas relações sociais públicas e privadas. Para efeito de exemplo tome-se a prática de leitura, segundo Coulangeon:

As categorias que leem mais são aquelas cuja atividade profissional provém sobretudo dos serviços e do imaterial, enquanto as categorias que leem menos encontram-se na ordem da produção material”, além disso “a prática de leitura se refere também às maneiras de ler e às motivações da leitura (2014, p. 73).

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 apregoa, no Art. 2º, que a “Educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Contudo, o currículo real desenvolvido nas escolas públicas está mais para motivações práticas, voltado quase exclusivamente para a empregabilidade e geração de renda. Contemplando apenas o aspecto do trabalho. Não sabendo que a formação integral perpassa também por outros saberes e um deles é por meio das artes. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1997, p. 19)

Por isso a pobreza se reproduz de maneira tão eficiente e os pobres não conseguem emancipar-se. O conhecimento é um campo de disputa. Algo a que o pobre pouco tem acesso e quando tem é em migalhas. Diferente de Macabeia, personagem criada por Clarice Lispector, Alice, de Lewis Carrol, teve acesso a uma formação abrangente e consistente, mesmo em idade de criança. Sua capacidade imaginativa não veio do nada, mas certamente de acesso aos bens culturais, a um ambiente familiar favorável juntamente com sua herança cultural, caminho percorrido naturalmente pelos filhos de famílias ricas. “Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevados é sua origem social” (Bourdieu, 2015, p. 50).

Como se vê, o conceito de meritocracia não faz sentido aqui, pois a capacidade e acesso aos meios de que sujeitos de classes sociais opostas têm para realizar determinada tarefa ou alcançar um pretendido objetivo, variam significativamente, ao que se chama capacidade. E ainda há o aspecto ideológico, que o insucesso deste último é devido à uma incapacidade moral e não de uma perversa injustiça social. Segundo Kowarick: a “aberta e feroz culpabilização das pessoas que se encontram em precárias condições sociais e econômicas é fruto de sua própria (ir) responsabilidade”. Ademais “políticas públicas só serviriam para reproduzir ou aumentar a anomia” (2009, p. 28).

2. O desenvolvimento da cognição num contexto de pobreza

A escola como espaço de direito do aluno, torna-se uma armadilha atraente, visto que é vista pelas camadas pobres, pois assim foi dito a elas, como meio de mobilidade social. Contudo, não passa de um engodo tão bem emaranhado que pouco se questiona a verdadeira função que a escola exerce sobre as classes sociais, a de reprodução. Poucos alunos de escola pública conseguem atingir o nível superior e concluir um curso universitário. Situação diferente de um aluno de classe rica que possui maiores chances de cursar uma universidade e de qualidade, em cursos com maior prestígio social. Esse ciclo repercute no mercado de trabalho e em todos os aspectos da sociedade e da vida do sujeito.

Segundo os estudos de Pierre Bourdieu “é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com êxito escolar da criança”, o que também definirá “as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (2015, p. 46). A formação de cada família moldará as hierarquias de importâncias e consequentes investimentos para os estudos e a academia.

São constituintes ao pobre, de acordo com Kowarick, segundo uma visão conservadora, “a resignação, a passividade e o fatalismo, círculo de relações sociais restrito e pouco diferenciado, respostas voltadas ao imediato, aspirações limitadas e sentimento de inferiorização” (2009, p. 34). Portanto, nessas condições é fácil pensar que os estudos constituem um direito para os outros e não para si. Desta forma há um agrave ainda mais perigoso, pois destituído de direito está também ao nível da periculosidade e, portanto, “passível de ser eliminado” (2009, p. 92).

Neste caso, a inteligência não tem nada a ver com o biológico, mas de ser ou não provindo de situações que facilitem e mediem a aprendizagem. Neste andar, para o pobre o percurso escolar torna-se penoso e humilhante. Ter que lidar com situações rotineiras como ser comparado ou ter que se esforçar além dos limites de suas condições físicas e materiais para compensar um déficit em sua formação e não ter que ser tratado como rude e incapaz. Gerando no aluno a sensação de não pertencimento. Não só a cognição é posta à prova, mas fatores externos como as atitudes e o vestuário. A decorrência desses fatores deforma os discentes. Tornam-se crianças silenciosas e cabisbaixas com baixa autoestima. A escola passa a ser um lugar de treinamento para inferiorização permanente e duradouro.

Há ainda o martelar do discurso de que o aluno é desinteressado, indisciplinado, incivilizado, não recebe educação em casa. Mas o que há de mais nefasto é quando a criança com dificuldade de aprendizagem é exortada a corrigir-se para não ser, quando crescer, como lavradores ou garis, profissões que geralmente são a de seus pais. O que será que acontece com essa criança quando chega em casa e como ela passa a ver seus pais? Há aí uma semente de não pertencimento, de divisão. De enfraquecimento. E a todo instante são submetidas àquilo que Pierre Bourdieu denominou de violência simbólica.

Vygotsky afirma: “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (2007, p. 94). Contudo, crianças pobres, conforme já discutido, não foram ambientadas em círculos onde o saber oficial do currículo escolar transistasse. Para elas, aquele saber escolar é tão distante que parece mágico e podem se questionar

de como seus colegas conseguem aprender com tanta facilidade. De acordo com Bourdieu: “a organização e o funcionamento do sistema escolar retraduzem continuamente e segundo códigos múltiplos as desigualdades de nível social em desigualdade de nível escolar” (2014, p. 193). Não à toa, os saberes dos pobres pouco valem. A invisibilidade do pobre chega ao nível de o que eles dizem, não ecoa. Seus saberes ficam no âmbito das crendices, algo relacionado ao curandeirismo. Se os ouvem é para rir, servir de chacota, de deboche, de escárnio.

Segundo Vygotsky: “a dificuldade que as crianças frequentemente apresentam de aprender uma palavra nova é devido ao conceito a que a palavra se refere” (2008, p. 08). E isso depende da riqueza do contato social. O isolamento parece ser inerente às comunidades pobres, se nas cidades, moram na periferia, sem acesso a transportes para facilitar a mobilidade e acesso aos bens e serviços. Se, como se diz, o mundo é do tamanho da quantidade de palavras que se conhece, o mundo do pobre é bem pequeno.

O isolamento diminui as possibilidades de vivências que geram desafios que envolvem o mundo cultural e tantos outros âmbitos como profissional e civil dos adultos. De acordo com Vygotsky:

Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso. (2008, p. 73)

Pois, segundo o mesmo autor os instrumentos e ferramentas modelam o homem, pois isoladamente a mão e a mente não conseguem fazer tanto.

Essa discussão relaciona ao conceito de zona de desenvolvimento proximal abordado por Vygotsky. A zona de desenvolvimento proximal pode ser maior ou menor para duas crianças de mesma idade. As capacidades aumentam significativamente dependendo do alcance de interação do sujeito com os objetos. Nesse sentido, crianças pobres podem ter a zona de desenvolvimento proximal pífia se comparada com crianças com recurso materiais disponíveis com acesso facilitado ao objeto quando e quantas vezes for necessário e tendo ajuda de um adulto habilitado, considerando o currículo formal. A máxima de que “somos fruto do meio” aqui toma sentido exponencial. E sugere que se deve dá ênfase aos pontos fortes de um estudante, pois segundo este autor “o aprendizado positivo é aquele que caminha à frente do desenvolvimento”. (2008, p. 130)

Fato é que o conhecimento depende de fatores que compreendem as condições sociais e econômicas dos envolvidos. E para efeito demonstrativo, veja-se o caso dos perfis de Sancho Pança e de Dom Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes, que é bem representativo para a presente discussão. Ambos moram na mesma aldeia, possuem idades semelhantes e conhecem as mesmas pessoas. Mas mantêm relações diferentes na comunidade onde vivem. Dom Quixote é bem colocado socialmente, possui confortáveis condições financeiras, é um assíduo leitor e almeja realizações, diga-se, abstratas; já Sacho Pança, pobre, é submetido a relações hierárquicas subalternas, possui inteligência de alcance limitado, almejando sonhos bem

concretos, pouco superiores. Portanto, realidade e sonhos se embrincam de acordo com a formação tida, e esta, por sua vez, depende das condições sociais e econômicas em que o sujeito é compreendido.

Considerações Finais

Em se tratando de invisibilidade, a pobreza apesar da tentativa de a ocultarem, não é tão invisível assim. Primeiramente ela tem endereço. Pode-se encontrá-la através do código de endereçamento postal, o popular CEP. Numa pesquisa rápida tem-se um tanto de mapas da pobreza. Contudo, mesmo com esta pretensa localização, seus meandros são bem sutis e de face de crueza cortante. Parece que para ser pobre não basta não ter dinheiro, é preciso também ser posto em condições subumanas. Por isso que lodo, piolhos, ratos, baratas, catarro, feridas, escuridão e atmosfera sufocante fazem parte da composição da pobreza. Há ainda aquilo que mais dói, a humilhação. O endereço e a condição social podem ser sinais de desconfiança, pois a partir desses referenciais, as representações são geralmente negativas: incivilizados, lascivos e selvagens, desumano. Neste caso, a moradia, espaço onde os pares comungam suas identidades e ali as reforçam, pode ser também lugar de aprisionamento e esvaziamento da pessoa humana, tirando-lhe todas as possibilidades de desenvolverem suas potencialidades.

Diga-se também, da sensação de impotência, da incapacidade de realizar uma tarefa e alcançar um objetivo. Há que se sempre depender de terceiros, até para ler uma receita de remédio ou um bilhete escolar do filho. As poucas condições materiais, culturais e cognitivas não permitem ao pobre avançar a passos largos. E há quem diga que existe igualdade de condições nesta corrida pela sobrevivência. O pobre não possui condições para competir. Seu corpo é raquítico e seus conhecimentos, limitados. A meritocracia, portanto, é um engodo. Sabe-se que o arsenal de um sujeito abastado é escandalosamente superior ao de um pobre. A simples ação de ir ao trabalho, tão comum entre as pessoas, distingue-se a partir da perspectiva da capacidade.

O pobre tem esperança na educação. Sonha que seu filho poderá ascender socialmente na hierarquia social e angariar frutos fartos. Contudo, a criança pobre recebe educação distinta daquela que uma criança de escola particular goza, embora o currículo tenha uma base comum para todos. O currículo voltado exclusivamente para o trabalho não dá conta das complexidades que é ser um cidadão pleno de direitos e com formação integral. Além de que, no ambiente escolar, os pobres são expostos a uma degradação sistematizada e agressiva, embora inconsciente, pois ideológica, crianças pobres recebem menos atenção e cuidados. Isso os coloca em situação de risco permanente, porque estão mais suscetíveis a sofrerem vários tipos de agressões, inclusive a violência simbólica.

O Ensino Integral no seu formato atual e o PBF contribuem para amenizar a pobreza, mas não são suficientes. Pois os caminhos e processos pelos quais perpassam a reprodução da pobreza estão interligados de maneira tão imbricadas que pouco sobram brechas para escapar de situação tão rígida e determinista. Que tem ainda um currículo que pouco ajuda, a bem da verdade, pode até atrapalhar, a formar na integralidade como propões e intenciona o ensino da escola. Resta, portanto, ao aluno pobre receber da escola, espaço que deveria ser de direito seu, animosidade e exclusão sutil e cortante revertida de ideologia demasiadamente eficaz.

Referências Bibliográficas

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**; tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis, Vozes, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**; tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

COULANGEON, Philippe. **Sociologia das práticas culturais**; tradução ConstanciaEgrejas. – São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KAWARICK, Lúcio. **Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil**; fotografias de AntonioSaggese. – São Paulo: Ed. 34, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem; tradução** Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; organização COLE, Michael... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Astro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O referencial curricular do ensino médio do Tocantins: uma reflexão sobre o estigma em torno da palavra pobreza

Rhoselly Marques da Silva Xavier¹⁹
Marilda Piccolo²⁰

Introdução

Um dos dizeres populares mais expressivos que se referem a determinados comportamentos da sociedade brasileira e aos valores culturais a eles agregados é a expressão “a palavra tem poder”, usada para justificar a insipiência ou omissão estabelecida por um padrão de pensamento negativo diante de determinados assuntos indigestos ou demasiadamente complexos, o que configura mais uma forma de ampliar preconceitos que transcendem o aspecto linguístico. O termo pobreza é um desses pontos de caráter indesejável e complexo que acaba sendo banido dos principais contextos aos quais o debate dessa temática mais importa, como por exemplo, o ambiente escolar.

19 Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, Universidade Federal do Tocantins – UFT. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Universidade Federal do Tocantins- UFT- Campus Miracema do Tocantins, 2017. Professora de Língua Portuguesa no Centro de Ensino Médio Rui Brasil Cavalcante, Miranorte-TO. E-mail: Rhosellyxavier@hotmail.com

20 Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás e orientadora do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: marilda.piccolo@gmail.com

No Brasil, país de uma pluralidade cultural e linguística sem precedentes, há determinadas palavras estigmatizadas de modo que as pessoas evitam pronunciá-las como se, ao fazê-lo, estivessem atraindo para si sentimentos ou acontecimentos ruins.

Como a palavra pobreza não é um vocábulo que agrade quem quer que componha o processo de interlocução, apesar de estar diretamente relacionada às vivências pessoais da maioria dos brasileiros, é evitada como se fosse uma doença contagiosa ou uma força sobrenatural maligna não sendo mencionada nem mesmo nos currículos educacionais que orientam a produção de conhecimento nas escolas e que, portanto, deveriam abordar de forma clara e sistemática esse processo econômico-social que, historicamente, afeta a vida de milhares de pessoas, mas, ao invés disso, ignora-o, como é possível constatar, por exemplo, no Documento Referencial Para elaboração dos Planos de Ensino 2017, do Ensino Médio do estado do Tocantins, em Língua Portuguesa.

A proposta deste estudo consiste em estabelecer uma relação de causa e efeito em torno da omissão da palavra pobreza no referencial curricular proposto pela Secretaria de Educação do Tocantins (Seduc/TO) para o Ensino Médio, com enfoque na disciplina de Língua Portuguesa, sendo relevante não apenas ao meio acadêmico, mas também a outros setores da sociedade, como a classe de representantes políticos e as camadas populares, a fim de promover reflexões sobre a pobreza bem como a percepção da importância de incorporar esse vocábulo ao currículo escolar com o intuito de favorecer o reconhecimento da existência da paupérie em suas diversas facetas e propiciar os conhecimentos necessários à ampliação e ao fortalecimento das ações de combate à violação dos direitos humanos cuja maior representação é a própria pobreza guarnecida pelas desigualdades sociais.

Reconhecer-se Pobre: uma nova perspectiva no enfrentamento às injustiças sociais

Os coletivos empobrecidos têm o direito de saberem-se pobres sem necessariamente envergonharem-se disso. O reconhecimento da pobreza deve ser acompanhado da consciência de que, esta, é resultado de um processo histórico fortalecido pelo capitalismo e suas relações de poder tal qual pelo constante descumprimento das prerrogativas que constituem a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Sob essa ótica, cabe à escola, como um dos mais populares contextos sociais, promover a discussão sobre as manifestações da pobreza e difundir os conhecimentos em torno de sua reprodução para que aqueles que a vivenciam cotidianamente não se vejam reduzidos à sua condição sócio-econômica. Reconhecer-se pobre deve provocar indignação e anseio por mudança e não esse constrangimento que, enraizado na cultura do povo brasileiro, paralisa, humilha, fere a dignidade humana e enfraquece a determinação daqueles que lutam diariamente contra a paupérie à medida que buscam garantir a própria sobrevivência e viver com o “mínimo” de dignidade enquanto os governos se mantêm omissos e ineficientes não garantindo o devido respaldo, sob atribuição do Estado conforme determina a Constituição Federal Brasileira de 1988.

Segundo Arroyo,

Os (as) pobres são os (as) sem-terra, sem-teto, sem-trabalho, sem-renda, sem-escola, sem-saúde, cujas vidas se encontram nos limites da sobrevivência. Desse modo, conforme avancemos em reconhecer a pobreza como uma questão social, passaremos a vê-la também como uma questão política, como um problema de Estado e, assim, a exigir as políticas de Estado capazes de alterar essa realidade. Os coletivos empobrecidos têm consciência de que sua condição histórica de pobreza é produzida pelo padrão político de poder-dominância-subalternização e, em suas ações coletivas e nos movimentos sociais, reagem a ele, organizando-se em ações políticas e exigindo respostas contra a pobreza e as desigualdades. (2014, p. 16)

Pobreza corresponde à carência das condições materiais básicas que garantam a subsistência. Infelizmente, a degradação humana e a miséria são comuns, persistentes e, muitas vezes, impossibilitam perspectivas de uma vida melhor fortalecendo um círculo vicioso de fracassos posto que muitos dos marginalizados não se reconhecem como agentes de transformação, tampouco dispõem do conhecimento necessário para que desenvolvam as habilidades indispensáveis à superação das dificuldades que enfrentam.

Os povos indígenas que habitam o Tocantins bem como os quilombolas, os ribeirinhos, moradores da zona rural e tantas outras pessoas que vivem nos municípios do interior do Estado ou nos bairros periféricos das maiores cidades como Araguaína, Gurupi, Palmas, Paraíso e Porto Nacional, são coletivos pobres cujas experiências acerca das desigualdades sociais constituem conhecimentos importantes para compreender a identidade sócio-cultural do povo tocantinense. Tais vivências e conhecimentos, ainda que sejam produzidos em contextos informais de educação, deveriam compor o currículo escolar e, assim, propiciar uma articulação conjunta de enfrentamento às injustiças sofridas por eles.

É preciso mudar a forma como se concebe a pobreza e reconhecer sua condição passível de transitoriedade a fim de estimular a ampliação, em qualidade e diversidade, das políticas públicas de combate à miséria e às desigualdades sociais; afinal, a pobreza, as desigualdades e o preconceito oriundo destas, podem e devem ser combatidos, sendo a educação o dispositivo mais eficaz nesse processo de enfrentamento. Fato é que não há como combater a pobreza sem antes reconhecer suas amarras, não apenas do ponto de vista sócio-econômico, mas também histórico, caso contrário, a reprodução de um discurso moralizante que atribui ao pobre a culpa por sua pobreza será recorrente, predominante. Todos os cidadãos brasileiros têm direito a igualdade com o respeito às diferenças de cada um, mas o que ocorre é que grande parte dos habitantes do país vivem às margens da sociedade devido à má distribuição de renda e à fragilidade das políticas públicas, ambas, ocasionadas em grande parte pela corrupção nos três poderes, pela carência de um aparato jurídico voltado a efetivação de direitos e pela má vontade política. Essa realidade vem acompanhada por vergonha e humilhação de modo que o pobre é submetido a um processo de invisibilização que culmina na perpetuação da pobreza e das desigualdades sociais.

Aqueles que dispõem, por meio da educação, da oportunidade de desenvolver as competências e as habilidades necessárias à vida em diversos âmbitos, aumentam suas possibilidades de sucesso e plenitude em detrimento de um grande número de pessoas a quem são negadas as condições essenciais à sobrevivência. Os profissionais da educação precisam perceber essas contradições desconstruindo a visão estereotipada que corrobora discursos preconceituosos e equivocados sobre as vivências das camadas populares e sobre políticas públicas indispensáveis como, por exemplo, o Programa Bolsa Família. Tais equívocos apenas servem para minimizar ou impossibilitar efeitos positivos do processo de ensino-aprendizagem e a emancipação dos sujeitos.

Conforme Arroyo,

(...) é necessário não apenas saber que as escolas estão repletas de meninos e meninas pobres, mas, muito mais do que isso, é preciso também atentar para as exigências que essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, fazem às nossas práticas. (2014, p.7)

É necessário promover um debate constante sobre as questões sociais a fim de viabilizar eficaz conscientização de que a pobreza é um mal que se faz presente em todos os contextos, mas que é combatível e, portanto, não deve ser, em momento algum, ignorada ou encarada com naturalidade; afinal, direta ou indiretamente, ela afeta a todos comprometendo o desenvolvimento humano e econômico do país. Esse debate deve ocorrer em todos os espaços públicos, especialmente no ambiente escolar, a partir da reflexão sobre o preconceito sofrido pelas pessoas da comunidade, bem como a revisão de concepções e práticas docentes em torno dos conhecimentos acerca da pobreza de modo que, estas, culminem em aspectos sócio-culturais condizentes com a formação de uma sociedade humanizada, mais justa e próspera.

De acordo com Ananias,

É praticamente unânime o reconhecimento do papel da educação na emancipação de pessoas, famílias e comunidades inteiras e no desenvolvimento integral de um país, mas uma criança na escola não aprende sem saúde e não há como se falar em saúde sem comida, sem água potável, sem moradia, sem qualidade emocional e sem laços familiares e comunitários fortes que sirvam como referência. As questões estão interligadas, assim devem funcionar as políticas públicas. (2010, p.329)

É imprescindível que os governantes de todo o país reconheçam a urgência de se aumentar os investimentos em educação qualificando e valorizando os profissionais desta área; melhorando a estrutura física das escolas e a qualidade da merenda; ampliando a participação da comunidade, inclusive, no processo de escolha do gestor escolar que deve ser feito democraticamente mediante eleição direta; enfim, disponibilizando os recursos necessários para melhorar a qualidade de ensino ofertada na rede pública. É inegável a necessidade de políticas públicas que combatam as desigualdades e propiciem a efetivação dos direitos básicos definidos pela Constituição Federal Brasileira.

A pobreza, evidenciada principalmente nos baixos indicadores de saúde, educação, renda, segurança e habitação, afetam o ritmo de crescimento do Brasil de tal maneira que, de acordo com o último relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), divulgado em dezembro de 2015, o Brasil caiu uma posição no ranking de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas (ONU) passando do 74º para o 75º lugar, com IDH de 0,755 sendo o único país do Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS) que perdeu posição. Tal conjuntura requer medidas que viabilizem a retomada do crescimento, o que não será possível a menos que se amplie o acesso à educação melhorando a sua qualidade.

A emancipação dos sujeitos perpassa pela formação de cidadãos com amplo conhecimento de mundo e percepção crítica da realidade; cidadãos ativos, participativos e que, por se reconhecerem como pobres e sabendo em que consiste a reprodução da pobreza, estejam determinados a mudar essa realidade lutando veementemente pela garantia de seus direitos. É necessário promover a consciência de que, apesar de toda a estigmatização que sofrem, os coletivos empobrecidos têm o poder de mudar o mundo à sua volta com articulação conjunta, com a força do trabalho, ideias inovadoras, consciência ambiental, educação financeira e responsabilidade política, tanto na hora de acompanhar a atuação dos governantes eleitos exigindo que os tributos arrecadados pelo governo retornem para a população em prestação de serviços de qualidade em todos os setores. Esse é o entendimento necessário para mudar práticas segregadoras diminuindo as desigualdades sociais.

É direito de todos construir conhecimento e ter acesso aos recursos adequados a um padrão decente para uma vida longa e saudável. É necessário cobrar dos governantes uma atuação mais representativa dos interesses da população, conforme compromisso firmado durante as campanhas eleitorais e como determinam as leis que regem o país, de maneira tão veemente quanto se deve exigir do poder público maiores esforços e eficiência em torno de políticas voltadas ao combate de todas as formas de violação dos direitos humanos. Nesse contexto, a escola constitui o mecanismo necessário para estimular uma articulação populacional cada vez crescente com a capacidade de exigir a elaboração e ampliação de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos básicos de todos, inclusive e principalmente, dos que ainda vivem em contextos empobrecidos.

Vivências dos coletivos pobres no processo de humanização e emancipação dos sujeitos

As escolas precisam se aproximar das distintas realidades de seu público de maneira que se tornem espaços mais eficazes de formação para a cidadania, bem como de resistência à pobreza e combate às desigualdades sociais: mais empatia, mais sensibilidade por parte dos profissionais para perceber que a indisciplina, a evasão escolar e o baixo desempenho dos estudantes nas atividades propostas ocorrem em grande parte porque a escola com o seu currículo rígido e sobrecarregado de conteúdos, suas metodologias desenvolvidas de maneira tradicionalista, inflexível e desinteressante; assim como as estratégias punitivas de normatização do am-

biente que convencionalmente são adotadas no cotidiano escolar, compreendem a imposição cultural de determinado grupo social cujo perfil difere da grande maioria.

Educação de qualidade está diretamente relacionada à emancipação de um povo, ao exercício consciente da cidadania e, sem dúvida alguma, à redução da pobreza e das desigualdades sociais de um país. Por isso, se faz urgente e necessário ampliar a conscientização e as discussões acerca do elo existente entre educação e pobreza e priorizar a aplicação de investimentos para alavancar a qualidade de ensino das escolas públicas do Brasil garantindo um serviço de excelência e valorização profissional a fim de atrair para esse setor os melhores profissionais; afinal, não se pode projetar desenvolvimento ou reduzir a pobreza no país sem que se priorize o amplo acesso à educação de qualidade, o que perpassa pelo fortalecimento do processo educativo bem como pelo entendimento da perspectiva dos sujeitos pobres e de suas experiências vivenciadas no contexto social em que estão inseridos a fim de romper o posicionamento moralizante da pobreza a partir da humanização dos indivíduos que vivem presos a ela.

O modelo de escola no Brasil insiste em caminhar no sentido oposto ao desenvolvimento humano, à emancipação dos sujeitos. Isso é notável desde as práticas metodológicas e métodos avaliativos classificatórios e discriminatórios adotados na escola e à remuneração vergonhosa facultada aos profissionais da Educação, o que deveria ser imediatamente corrigido para atrair melhores profissionais ao setor; afinal, a maioria dos alunos que está apta a se destacar na vida acadêmica e no mercado de trabalho opta por carreiras de prestígio dentre as quais a licenciatura não está inclusa, fator que se contrapõe à oferta de educação de qualidade.

A escola segue, lamentavelmente, sendo reprodutora da pobreza e das desigualdades sociais especialmente por cobrar que todos os estudantes apresentem satisfatoriamente o mesmo rendimento acerca dos conteúdos ignorando o caráter da heterogeneidade que forma o corpo discente e toda a comunidade escolar.

Como expõe Leite,

(...) independentemente de quem são os (as) estudantes, que experiências trazem ou em que contexto vivem já se tem definido, *a priori*, quais conteúdos devem ser ensinados em determinada série. (...) isso dá muita segurança aos (às) professores (as), pois é possível ter um controle muito maior sobre o trabalho, além de despender menos esforço: com o planejamento da série feito, é necessário apenas repeti-lo, ano a ano. Por outro lado, a bagagem cultural dessas crianças e desses (as) jovens que chegam à escola são desconsideradas, desprezadas e deslegitimadas, já que há uma imposição de que se encaixem em um modelo que muito se distancia de suas experiências sociais. (2014, p.19)

A escola não deve centrar-se nos conteúdos, mas nos sujeitos. É imprescindível reinventar a escola assumindo, com todos os riscos e consequências, que no tocante ao trabalho com seres humanos, a homogeneidade não existe. O Estado deve investir na Educação capacitando os seus profissionais no sentido de transformar a sala de aula em espaço de investigação e debate sobre as vivências dos coletivos pobres e os fatores que culminam nestas, de modo que “o estudar” se constitua de novas aprendizagens e reelaboração de saberes.

A relação entre currículo escolar e desigualdades sociais

Educação de qualidade deve ser prioridade em qualquer país verdadeiramente comprometido em combater a pobreza e as desigualdades sociais garantindo a todos os cidadãos e cidadãs as mesmas oportunidades de viver dignamente e de exercer com plenitude a cidadania, mas para que isso seja possível, é necessário, primeiramente, que nos mais distintos contextos sociais especialmente na escola, através do currículo, se fale abertamente sobre a pobreza. É preciso compreender as experiências vivenciadas pelas camadas marginalizadas da sociedade como resultados de um processo histórico que envolve diferentes aspectos para efetivamente reconhecer existência da pobreza e, assim, ter condições de desenvolver as medidas de enfrentamento cabíveis.

Nesse aspecto, o ambiente escolar assume um importante papel social consagrando-se como um espaço de formação de sujeitos cujas habilidades de refletir, questionar e intervir na realidade cotidiana devem ser insistentemente estimuladas com práticas metodológicas voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e de comportamentos sociais que perpassem pela autonomia e pela responsabilidade social, especialmente em um país como o Brasil cujo contexto sócio-econômico mantém-se historicamente desfavorável à grande maioria dos seus habitantes.

Sobre o tema, Arroyo aponta que:

Não dar a devida centralidade à pobreza, como elemento capaz de comprometer as bases materiais do viver humano, tem levado o pensamento social e pedagógico a desconsiderar, em grande medida, as carências materiais que chegam às escolas e a se preocupar prioritariamente com as consequências morais e intelectuais da pobreza. (2014, p.9)

A escola deve promover o entendimento de que a pobreza é um mal avassalador que tem suas origens em processos históricos de exclusão social e que se perpetua amparada pelas mais distintas formas de violação de direitos, na maioria das vezes, ocasionada pelo próprio Estado que deveria proteger o seu povo. Trata-se de uma condição terrível que conduz as pessoas aos limites do viver e do sobreviver dificultando ou impossibilitando perspectivas de uma vida digna, o que não significa que não seja passível de mudança, ao contrário; por isso, ela deve ser combatida por todos, mas não há como fazê-lo sem discuti-la. Todavia, apesar da necessidade de discutir o assunto, a palavra “pobreza” carrega em si um estigma assombroso.

As pessoas, as instituições públicas e o currículo escolar evitam a palavra pobreza ou referem-se a ela de forma tão simplista e vaga, reproduzindo clichês discriminatórios e elitistas, como tantos relacionados ao Programa Bolsa Família, que esse vocábulo movimenta uma dinâmica de preconceito social e, também, linguístico. Este compreende uma discriminação sem fundamento que atinge falantes inferiorizados por alguma razão e por algum fato histórico. Conforme Bagno (2006, p. 75) “(...) os preconceitos linguísticos impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo”.

Por tantas atitudes preconceituosas em relação não somente à pobreza, mas principalmente a quem vive nela, as pessoas abominam a ideia de serem pobres não se reconhecendo como tal e permanecendo nessa condição ultrajante por não disporem das habilidades necessárias para lutar contra as desigualdades sociais e superar a pobreza.

A estigmatização que recai sobre a palavra em questão, e tudo o que ela representa, não ajuda a encontrar soluções para o problema. Importa lembrar que uma vida de privações não foi nem é desejada ou provocada pelos coletivos pobres. A escola tem o papel de humanização desses coletivos munindo-os dos conhecimentos necessários para que enfrentem sua condição econômica miserável e injusta combatendo, simultaneamente as desigualdades sociais que são reforçadas pelo preconceito que está enraizado na cultura do país. Para tanto, é preciso repensar o currículo construindo diretrizes efetivas no sentido de discutir os aspectos da pobreza reconhecendo, primeiramente, a sua existência.

De acordo com Costa,

Cada vez mais evidente, a pobreza é estigmatizada, quer pelo caráter de denúncia da falência da sociedade e do Estado em relação às suas funções junto à população, quer pelo contraste com a abundância de produtos, quer pelo perigo iminente de convulsão social que para ela aponta. A violência e a agressividade aumentam, criando um clima de guerra civil nas grandes cidades, onde os índices de criminalidade são alarmantes. Ao medo e à insegurança, gerados na população, associa-se o preconceito e uma atitude de discriminação contra as camadas pobres da população, as favelas e os centros das cidades. (2005, p. 257)

Para entender melhor a importância de implementar o termo e a significância de pobreza no referencial curricular do ensino médio do Tocantins, assim como de todos os outros estados brasileiros, é preciso repensar o que se sabe acerca do currículo, para que serve, como é constituído. A própria palavra currículo, que vem do latim curriculum, significa basicamente caminho, ou seja, refere-se à trajetória que deve ser percorrida por cada estudante, do primeiro ano do ensino infantil à terceira série do ensino médio. Isso inclui as matérias a serem ensinadas a cada ano, os tópicos que serão abordados em cada matéria, as competências que o estudante deve dominar ao final de cada etapa e muito mais. Sendo assim, o currículo, especialmente no ensino médio, deve apresentar a pobreza como objeto de estudo tratando de aspectos históricos, econômicos, sociais e políticos para desconstrução da visão equivocada e moralizante sobre a pobreza, que predomina na memória cultural da nação.

A pobreza é constantemente afastada e excluída do convívio social, mas não pode continuar sendo “colocada para baixo do tapete”. Trata-se de uma condição deplorável que deve ultrajar a todos e não apenas os que vivem em suas amarras, às margens da sociedade; mas não ao ponto de ignorá-la, ao contrário, ela deve ser amplamente discutida para efetivamente ser combatida num esforço coletivo.

Como discutir pobreza na disciplina de Língua Portuguesa

O Documento Referencial Para elaboração dos Planos de Ensino 2017, elaborado pela Seduc/TO e executado pelas unidades de ensino da rede pública do estado do Tocantins, apresenta uma estrutura deficiente, resultado de uma visão simplista, classificatória e elitista acerca do papel da escola que, voltada a um ensino centrado nos conteúdos e à elevação dos índices de aprovação nas escolas, no Enem e nos vestibulares, compromete a qualidade do processo educativo que deve, a priori, promover a emancipação dos sujeitos respaldando as práticas metodológicas no ambiente escolar de modo que, estas, sejam convergentes com a formação do pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para a transformação da realidade social, especialmente aquela vivenciada pelos coletivos empobrecidos, por meio de iniciativas inovadoras e sustentáveis aliadas ao combate à violação dos direitos humanos.

Em Língua Portuguesa, o documento citado efetivou a retirada indevida do estudo dos gêneros textuais e manteve no currículo a ausência das discussões relacionadas às vivências dos coletivos pobres uma vez que não faz sequer uma única menção à palavra pobreza. Tal conjuntura prejudica o alcance da disciplina e deve ser reavaliada e corrigida o mais breve possível, pois o estudo da Língua Portuguesa não limita-se à verificação dos aspectos linguísticos ou à decodificação da língua, ao contrário, perpassa pela maneira como o indivíduo concebe a realidade a sua volta mediante diversas leituras tanto de si inserido no meio social quanto do mundo marcado pelos acontecimentos históricos, mudanças climáticas e sócio-econômicas que estimulam, no estudo da Língua Portuguesa, não apenas a capacidade discursivo-argumentativa, mas também, conhecimento empírico e a percepção crítica da realidade.

Quando a professora ou o professor de Língua Portuguesa trabalha a estrutura e as características de determinado gênero textual como reportagem, dissertação ou artigo de opinião, por exemplo, o faz a partir da leitura de textos que favoreçam a exploração de vivências pessoais dos alunos bem como do contexto de produção marcado pela situacionalidade, finalidade, suporte, interlocução, tema, intencionalidade, temporalidade e intertextualidade. Todos esses aspectos observados no texto propiciam ao estudante a aproximação entre as suas experiências pessoais e o conteúdo abordado na sala de aula de modo que refletir sobre a realidade atual e a realidade que se almeja passa a ocorrer de modo natural, o que torna o processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo principalmente ao estudante pobre que cotidianamente é privado desse tipo de reflexão sendo consumido pelas dificuldades sócio-econômicas que enfrenta, muitas vezes aliadas à fome, à angústia e à falta de uma perspectiva de vida melhor. Sob essa ótica, é inconcebível que o estudo dos gêneros textuais não componha o currículo de Língua Portuguesa bem como a discussão sobre a pobreza, como se pode constatar no Documento Referencial Para Elaboração dos Planos de Ensino 2017.

A nova estrutura curricular de ensino do Estado dispõe de quatro aulas semanais de Língua Portuguesa, uma aula específica para redação e uma aula de ALE (aperfeiçoamento da leitura). É necessário utilizar essas aulas para que os discentes se apropriem do dinamismo propiciado pelo domínio dos aspectos linguísticos, tanto da norma culta quanto de outras variantes da língua, e reconheçam-se como sujeitos produtores de sentido, aptos a expressar suas ideias

e opiniões e capazes de se imporem politicamente nos mais distintos contextos sociais. Dessa forma, ao estudante pobre serão oportunizadas as ferramentas necessárias para lutar contra a constante violação de seus direitos praticada, até mesmo pelo Estado, o que é inconcebível posto que este deveria proteger todos os cidadãos, especialmente os mais necessitados, não sob uma perspectiva assistencialista e estigmatizadora, mas, acima de tudo, como uma ação contundente de um planejamento sistêmico em prol da emancipação dos sujeitos.

O estudante das camadas populares vai à escola com a expectativa de que com isso ele possa melhorar a própria vida e a de seus familiares sendo importante que o Estado disponha de outras políticas públicas, como o Programa Bolsa Família, que viabilizem a permanência desse aluno na escola sem que recaia sob ele a estigmatização do assistencialismo, pois o pobre não vive nessa condição porque assim o quer, mas por inúmeros fatores que, ao longo da história, lançaram tantas vidas nessa realidade de miséria e privação que se perpetua por questões políticas, econômicas, históricas.

Ser assistido significa ser estigmatizado e excluído do status de cidadão. Segundo Fernández (2000), a identidade pública de quem recebe assistência experimenta uma transformação baseada em uma nova forma considerada socialmente inferior. Sendo sua identidade principal, a pobreza inscrita no indivíduo acaba por não possibilitar a visibilidade de outras características presentes neste indivíduo. (NÓVOA, 1991, p. 7)

A frequência escolar do Programa Bolsa Família é um dos indicadores sociais que comprova que a maioria dos estudantes matriculados nas escolas públicas do Tocantins vive nos limites da pobreza e da pobreza extrema. Conhecer e divulgar tais indicadores é importante para promover, principalmente junto aos profissionais da educação, a consciência do quão incoerente é o discurso, o planejamento e o monitoramento feito pela Secretaria de Educação do Tocantins via Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE), das ações pedagógicas orientadas pelo Documento Referencial Para elaboração dos Planos de Ensino 2017 em relação ao papel que a escola deve desempenhar para a formação de cidadãos críticos, conscientes e politicamente atuantes na sociedade. O documento apresenta uma síntese de conteúdos distribuídos por bimestre que reduzem o processo educativo à sistematização de conceitos técnicos que seguem na contramão da formação de sujeitos capazes de estabelecer parâmetros próprios em torno dos conteúdos abordados no ambiente escolar e tornando-os aplicáveis, aproveitáveis em distintos contextos sociais a partir de aspectos que perpassam pela reflexão-ação.

Em Língua Portuguesa, o professor ou a professora tem como, a partir do trabalho com distintos gêneros textuais, promover uma aproximação entre a realidade social do discente e o estudo do conhecimento técnico da língua, tão comumente associado à produção oral e escrita. Desse modo, é possível discutir a existência da pobreza e suas distintas manifestações ao mesmo tempo que é oportunizado aos estudantes um conjunto de saberes relacionados ao uso da língua tanto na norma culta quanto em outras variações linguísticas possibilitando a percepção das incontáveis produções de sentido que interferem diretamente nas questões sociais. Entretanto, para promover esse trabalho de forma responsável e eficaz, é necessária a construção de um arcabouço intelectual consistente sobre a reprodução histórica da pobreza

sendo imprescindível que o referencial curricular do ensino médio da Rede Estadual de Ensino do Tocantins seja reelaborado com a participação dos profissionais da educação que atuam em sala de aula para que a reelaboração do currículo siga os preceitos definidos no Plano Nacional da Educação e no Plano Estadual da Educação sendo a ele acrescido o estudo sobre a pobreza com menção clara da palavra em questão e detalhamento dos aspectos que serão abordados sobre a mesma.

Segundo Kullo (2000 apud NÓVOA, 1991), "(...) não há reforma curricular que dê conta de provocar mudanças se os profissionais da educação não estiverem instrumentalizados de conhecimentos para implementá-la". Assim, é importante implementar o estudo da pobreza no currículo e possibilitar aos docentes a formação continuada em contexto.

Um currículo escolar que nega aos pobres conhecer a pobreza, não apenas do ponto de vista sócio-econômico, mas também histórico como resultado das mais distintas e abusivas relações de poder, constitui-se como um mecanismo de reprodução do círculo de pobreza na própria escola. O currículo não pode continuar alheio à realidade predominante da comunidade escolar mantendo os estudantes pobres invisíveis à medida que não menciona e nem discute as vivências das camadas populares e os conhecimentos construídos em contextos de educação informal a fim de muni-los dos conhecimentos necessários para que efetivamente possam romper com as amarras da pobreza lutando pela garantia de direitos e vivendo com mais dignidade.

Conforme Moreira,

Estamos defendendo, em resumo, que se torne o currículo, em cada escola, um espaço de pesquisa. A pesquisa, concebida em um sentido mais amplo, reiteramos, não está restrita à universidade. Como professores(as)/intelectuais que atuamos na escola, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores(as) dos saberes, valores e práticas que ensinamos e/ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa. Nesse processo, poderemos aperfeiçoar nosso desempenho profissional, poderemos nos situar melhor no mundo, poderemos, ainda, nos engajar na luta por melhorá-lo. Nesse processo, poderemos despertar nos alunos e nas alunas o espírito de pesquisa, de busca, de ter prazer no aprender, no conhecer coisas novas. (2007, p.43)

Diante de tais proposições, o objetivo não é o oferecimento de uma listagem de conteúdos, mas a propositura de implementação da palavra pobreza no referencial curricular das escolas do Tocantins bem como de referenciais que levem à reflexão acerca da existência e persistência da paupérie, observada inclusive no ambiente escolar, a partir de um aparato significativo de conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos, linguísticos, científicos, culturais e matemáticos que conduzam os discentes e profissionais da educação a compreenderem as diversas facetas da pobreza e, desse modo, seja possibilitado aos sujeitos interpretarem a realidade social que vivenciam cotidianamente sendo estimulados a agirem como protagonistas do contexto histórico e social no qual estão inseridos.

Considerações Finais

Por meio do estudo sobre a importância de inserir a palavra pobreza no Documento Referencial Para elaboração dos Planos de Ensino do Ensino Médio, do estado do Tocantins e, desse modo, incorporar a discussão sobre os aspectos de sua reprodução, foi possível levantar considerações pertinentes quanto à relação entre o currículo escolar e a reprodução das desigualdades sociais.

O público alvo predominante nas escolas públicas do Estado, assim como em todo o país, é composto predominantemente por indivíduos que vivem em contextos empobrecidos, o que é lamentável posto que as perspectivas de crescimento pessoal tendem a ser menores junto às crianças e adolescentes que vivem em circunstâncias de subsistência enquanto maiores são as condições de vulnerabilidade que lhes são imputadas.

A simples omissão do vocábulo pobreza no referencial curricular que orienta as práticas metodológicas das escolas da Rede Estadual de Ensino do Tocantins denota uma visão moralizante da pobreza que, ignorando os conhecimentos em torno de sua produção histórica, naturaliza a existência dessa realidade e ignora outras características dos coletivos pobres reduzindo-os, de maneira taxativa e cruel, a indivíduos sem visibilidade que, contanto que realmente queiram, só poderão superar suas dificuldades sócio-econômicas caso se submetam às exigências e aos interesses do mercado capitalista e aos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos historicamente produzidos pela classe dominante.

Para que a escola promova de maneira eficaz a formação plena dos cidadãos, é preciso "falar sobre pobreza"; é necessário reorganizar o "que ensinar" e o "que aprender" de modo que as novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão não se sobreponham à centralidade que deve ser direcionada aos educandos reconhecendo-os como sujeitos de direitos e debatendo as questões sociais vivenciadas, principalmente, nos contextos empobrecidos.

O estigma que o vocábulo pobreza carrega em si deve ser desconstruído de modo que esta palavra seja claramente mencionada no currículo educacional; afinal, não há como combater efetivamente algo que se desconhece, portanto, conhecer as facetas da pobreza e o seu histórico processo de reprodução é essencial ao enfrentamento deste problema social tão complexo e avassalador.

A pobreza deve se tornar objeto de investigação no ambiente escolar para que, reconhecendo-a como um produto histórico que envolve distintos aspectos em sua perpetuação nos mais distintos meios sociais, seja recorrente o seu enfrentamento bem como a toda e qualquer violação de direitos. A educação deve se concretizar como mecanismo de emancipação dos coletivos populares e não propor essas discussões significa naturalizar a pobreza, o que provoca o aumento da invisibilidade dos sujeitos mais atingidos pelas desigualdades sociais corroborando essas mesmas desigualdades.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, F. B. de. **A implementação da proposta curricular de educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora**: um estudo na escola Elisa Amaral Juiz de Fora. 2014. Universidade Federal de Juiz de Fora CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública.

ARROYO, M. G. 2014. Módulo Introdutório - **Pobreza, desigualdades e educação**. Coordenação Adjunta do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em EAD em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). Disponível em: <<http://www.sistemas3.uft.edu/palmas>>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: Espaços e Tempos de Reprodução da Pobreza**. Coordenação Adjunta do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em EAD em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). Disponível em: <<http://www.sistemas3.uft.edu/palmas>>. Acesso em 23 de junho de 2017.

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

COSTA, C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: not as sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NOVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, J. (Org.). **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro; Universidade de Aveiro, 1991.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Referencial Para elaboração dos Planos de Ensino 2017**.

UNESCO. **Políticas sociais para o desenvolvimento**: superar a pobreza e promover a inclusão. Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento social. Organizadoras: Martia Francisca Pinheiro Coelho, Luziele Maria de Souza Tapajós e Mônica Rodrigues. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Social e combate à fome II. 2010.

O impacto da pobreza no contexto escolar

Adriana Gonçalves de Oliveira²¹

Dailson Evangelista Costa²²

Introdução

Para este artigo, definimos como tema “o impacto da pobreza no contexto escolar”. Com base neste tema, e levando em consideração nosso contexto de atuação, delimitamos a seguinte temática: O impacto da Pobreza no contexto da Escola Jurivê de Souza Vila Real do município de Monte Alegre (GO). Neste sentido, elencamos o seguinte problema de pesquisa: Que ações os professores da escola Jurivê de Souza Vila Real, do município de Monte Alegre (GO), desenvolvem para diminuir o impacto da Pobreza no contexto escolar?

Para enfrentar esta pergunta de pesquisa, traçamos como objetivo geral compreender que ações os professores da escola Jurivê de Souza Vila Real do município de Monte Alegre (GO) desenvolvem para diminuir o impacto da Pobreza no contexto escolar. E, para alcançarmos nosso objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos: (1) entender o que os professores pensam sobre o impacto da pobreza no contexto da escola Jurivê de Souza Vila Real do município de Monte Alegre (GO); (2) identificar as ações desenvolvidas pelos professores da escola Jurivê de Souza Vila Real do município de Monte Alegre (GO); e (3) analisar o impacto das ações que os professores desenvolvem na escola Jurivê de Souza Vila Real do município de Monte Alegre (GO).

21 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus de Campos Belos. Atualmente é agente comunitário de saúde na cidade de Monte Alegre (GO). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EEPDS). E-mail: goncalvesdeoliveiraadriana3@gmail.com

22 Professor do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Arraias. Doutorando em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/REAMEC). E-mail: dailson_costa@uft.edu.br. Orientador da EEPDS.

Quando adentramos no universo educacional, nos deparamos com alunos de diferentes contextos socioeconômicos. Percebemos que a realidade escolar para esses meninos e meninas nem sempre é prazerosa, pois o ambiente escolar não contextualiza a sua realidade. Encontramos crianças que vivem desamparadas, que não têm seus direitos preservados para que suas necessidades básicas sejam supridas, e alunos com experiências de mundo que nem sempre o professor consegue compreender. Por não participarem de tais vivências, muitos educadores não foram preparados para trabalhar com alunos de realidades tão adversas. Para alguns professores, trabalhar com esses alunos é uma batalha perdida.

Muitas vezes o indivíduo que se encontra em situação de pobreza é estigmatizado como destituídos de valores, cultura, preguiçosos, indisciplinados, violentos e que a culpa por estarem no lugar onde estão é deles, que nunca se dedicaram para sair da pobreza, porque não querem perder os benefícios dos programas distribuídos pelo Governo. Estes pré-conceitos e/ou preconceitos configuram-se numa “[...] tarefa árdua para as escolas e seus (suas) gestores (as) não se deixarem contaminar por essas representações sociais dos (as) pobres” (ARROYO, 2013, p. 11). Além disso, a representação de que o pobre é desprovido de qualidades que o façam produzir, interfere diretamente na maneira que o professor vai trabalhar com esse aluno, os estigmas de pobreza fazem com que determinados grupos sejam condenados pela sua própria condição.

Ao refletir sobre a pobreza, percebemos que a face mais cruel está na desigualdade, pois esta é o cerne da pobreza. Enquanto um seguimento da sociedade tem acesso à alimentação, lazer, Educação, saúde e escolhas, milhares de pessoas sobrevivem às margens da sociedade, sem nenhuma oportunidade de melhorias. Estes cidadãos marginalizados não são atendidos com dignidade em instituições que deveriam protegê-los. Ao contrário, em muitos casos são destratados, invisíveis como pessoas, veem neles problemas, enxergam-nos como incapazes e por isso não proporcionam meios para que saiam da pobreza em que se encontram. Mais do que isso, o referido segmento privilegiado espera que continuem assim para que perpetuem nestas condições, sentindo-se superiores e necessários, pois não almejam ter, nestes desafortunados, futuros concorrentes para suas posições.

Trabalhar essa realidade é um desafio aceito por poucos. Isso nos faz pensar sobre as seguintes perguntas: como alunos que sobrevivem em extrema pobreza, que não tem alimento, podem desenvolver-se de maneira adequada? Como trabalhar com alunos com realidades tão diferentes, e ainda assim conseguir que ambos tenham, nesta diferença, aprendizado e crescimento? O que fazer para que haja equidade?

Falta a quase toda sociedade o sentimento de cidadania, e se os temos nem sempre a exercemos, falta a muitos o conhecimento necessário para praticá-lo. As instituições escolares precisam possibilitar formação continuada aos professores, para que estes sejam capacitados a educar para a cidadania. Conforme Pinzani e Rego (2013, p. 31): “Os próprios educadores (as) devem dispor das capacidades necessárias para realizar esta tarefa”.

Em Entrevista ao jornal “O Globo”, Edgar Morin, em 17 de agosto de 2014, salienta a necessidade de educar os educadores, pois estes precisam sair do seu campo de conhecimento

e dialogar com outras áreas dentro do âmbito escolar, para que consigam desenvolver uma educação de qualidade²³. Neste contexto, faremos uma pesquisa com os professores da Escola Jurivê de Souza Vila Real, do município de Monte Alegre (GO), a fim de podermos analisar se há enfrentamento para mudar essa situação no intuito de compreender o impacto da pobreza no contexto da referida escola. Para investigarmos sobre essa problemática, relembramos o nosso problema de pesquisa: Que ações os professores da escola Jurivê de Souza Vila Real, do município de Monte Alegre (GO), desenvolvem para diminuir o impacto da Pobreza no contexto?

As nuances da pobreza

É imprescindível que compreendamos sobre aspectos da pobreza que nos cerca. Ela está entranhada em nossa sociedade, corpos famintos e empobrecidos de crianças, jovens, adultos e idosos sendo condicionados a situações sub-humanas. Indivíduos sendo esquecidos, alocados a margem da sociedade, privados de direitos básicos previsto pela Declaração de Direitos Humanos e pela Constituição vigente. Como afirma André Lázaro (2014, p. 12): “A pobreza não constitui uma identidade, mas uma condição. E não é uma condição natural, mas fruto amargo de complexas dinâmicas das sociedades”.

Estas relações apresentadas por Lázaro expõem que, é a forma de produção e distribuição de riquezas que determina a maior ou menor quantidade de pobreza dentro de uma comunidade. E a primeira ação que o indivíduo deve tomar para superar a pobreza é, “Tomar consciência das condições que produzem e reproduzem a pobreza, conhecer sua complexidade e as implicações para o conjunto da vida em sociedade” (LAZARO, 2014, p. 11).

Mas o que realmente é pobreza? Muitas pessoas podem entender que pobreza é não ter o que comer, que pobres são os indivíduos que estão desnutridos por falta de alimentos básicos. Muitos cientistas trabalharam em cima do conceito de pobreza, de que ela era gerada pela falta de produção de alimentos suficientes para quantidade de seres humanos que eram produzidos. Jorge Teles afirma que somente durante os anos de 1930 a 1970:

Josué Castro [...] rompe com a ideia malthusiana de que o excesso de pessoas gerava sobreutilização dos escassos recursos naturais e, conseqüentemente, pobreza e fome. Ele denunciava a situação degradante das pessoas que não tinham nada que comer e mostrava como estava relacionada com a questão da má distribuição dos recursos – desnaturalizando a relação entre fome e clima ou fome e preguiça individual (TELES, 2014, p. 41).

Percebe-se que não somente a falta de comida é o único fator. A questão de distribuição de renda também causa a pobreza. A partir daí, muitas pesquisas foram feitas para analisar e determinar se o indivíduo se encontrava ou não em meio a pobreza. Como acredita Teles (2014, pp. 41-42): “[...] foi proposto o conceito de quantidade de dinheiro necessária

23 RANGEL, Andreia. A educação não pode ignorar a curiosidade das crianças, diz Edgar Morin. O globo, 2014. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-educacao-nao-pode-ignorar-curiosidade-das-criancas-diz-edgar-morin-13631748>> acesso em 05 de maio de 2017 as 12:34.

para sobreviver por dia, enfoque de subsistência. Esta quantidade foi denominada como linha de pobreza. Esta pesquisa foi desenvolvida pelo Banco Mundial na década de 90, onde ficaram estipulados os seguintes valores:

[...] o montante calculado para este nível mínimo de pobreza foi de US\$ 1,00 (um dólar) por dia, por pessoa. Atualmente, pela metodologia do Banco Mundial, a linha de pobreza é delimitada pelo montante de US\$ 2,00 (dois dólares) por dia, por pessoa, sendo que o montante de US\$ 1,00 (um dólar) por dia, por pessoa, constitui a linha de extrema pobreza (ou indigência) (TELES, 2014, p. 42).

Os dados apresentados pelo Banco Mundial não abrangem adequadamente todas as dificuldades encontradas pela pobreza, não atendendo as peculiaridades de cada indivíduo e sua região, tornando-se muito generalizante. Pois, na prática, não consiste em um método realmente efetivo de se calcular a linha da pobreza e de extrema pobreza. O que conseguimos perceber é que estes sujeitos estão sofrendo e sendo privados de direitos básicos, direitos estes previstos na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), como direito à educação, direito ao trabalho, a saúde, ao lazer, dentre muitos outros. Todos têm estes direitos, sem discriminação.

Em se tratando de saúde, quando não se tem alimento suficiente, o seu corpo se fragiliza, ao estar fragilizado, adoece. A moradia insalubre e a situação de falta de saneamento que estes indivíduos se encontram, também os levam inúmeras doenças. Então, pode-se afirmar que “a situação de pobreza pode ser caracterizada pela violação desse direito” (TELES, 2014, p. 45).

A violação dos direitos humanos atinge com mais intensidade determinados grupos sociais e étnicos, embora não restrinja unicamente a eles. Estes grupos vem sendo exilados da sociedade por indivíduos que se consideram superiores. Estes consideram grupos étnicos e classes sociais, divisões necessárias para o seu crescimento pessoal e social. Mas esta época já terminou. A carta de alforria já foi dada, o *apartheid* da luta pela igualdade já ocorreu. Por meio a tantas lutas, os índios já conquistaram o direito de preservação de sua cultura e terra. Marcelo Côrtes (2014, p. 7) afirma que:

Podemos apontar muitas causas para a existência da pobreza, mas nenhuma que a justifique. Embora não seja uma tarefa simples, a humanidade dispõe de meios para impedir que qualquer pessoa precise enfrentar condições extremas de privação. Em pleno século XXI, a pobreza não tem por quê.

Os governantes começam a perceber que, em pleno século XXI, a pobreza não pode mais ser encarada como algo comum. Não dá mais para fingir que não a vêem. Estes governantes se uniram em prol de estimular pesquisadores, cientistas e cada um de nós a compreender as dimensões que produzem e reproduzem a pobreza. Com as nações unidas para acabar com a miséria e a pobreza, André Lázaro (2014, p. 11) apresenta que:

Em setembro de 2000, 189 nações firmaram um compromisso para combater a extrema pobreza e outros males da sociedade. Essa promessa acabou se concretizando nos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) que deverão ser alcançados até 2015. O primeiro objetivo é “Erradicar a extrema pobreza e a fome”. Em setembro de 2010, o

mundo renovou o compromisso para acelerar o progresso em direção ao cumprimento desses objetivos.

A pobreza não afeta somente os pobres. Ela atinge a sociedade como um todo. Deste modo, torna-se dever de cada cidadão lutar para erradicar a pobreza. Dentro de cada comunidade, cada sujeito precisa desenvolver diferentes atitudes para acabar com a pobreza, mas sem estas ações individuais e comunitárias, dificilmente conseguiremos alcançar esta meta. Como afirma André Lázaro (2014, p. 11): “Educação, saúde, segurança podem contribuir para superar ou reproduzir as condições de pobreza”. Sem a educação, torna-se impossível superar este paradigma, pois a educação tem o compromisso com o avanço da qualidade de vida, justiça, igualdade e liberdade, proporcionando aos alunos um desenvolvimento de pensamentos críticos em busca de transformação.

Por dentro da escola

Por meio da educação, os indivíduos conseguem transpor as barreiras impostas por anos de opressão física e psicológica. Ela pode ser a peça chave para apresentar às pessoas possibilidades de mudanças, trazendo-as a consciência de que há possibilidades de romper estas cadeias. Que o pensamento crítico é a primeira arma para se lutar contra a exploração e a desumanização do homem. Paulo Freire apresenta que não devemos deixar esta opressão e desumanização ser algo comum:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1987, p. 16).

Ações também devem ser desenvolvidas pelas empresas com atividades sociais e por toda a comunidade, pois se estes não fizerem sua função ou acharem que deve ser apenas função da escola. Está, sozinha, não conseguirá vencer a luta, mas sim com o auxílio de toda a comunidade. Quando Neri (2014) expõe sobre os métodos de conseguir superar esta condição dos indivíduos de baixa renda, percebemos que a educação é de suma importância. A educação cidadã, aquela que não busca somente os conteúdos previstos no currículo escolar, mas que vai além disso, precisa ser uma educação que promova a melhoria da qualidade de vida do aluno e que provoque transformação. Como afirma o Presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) Marcelo Côrtes Neri:

Há duas grandes coisas que todos nós precisamos buscar. De um lado, somar esforços em investir para tornar mais produtivas as pessoas e localidades mais pobres do mundo para que consigam superar sua condi-

ção de forma estrutural e sustentável no tempo. De outro, partilhar melhor o que todos nós produzimos, para garantir que mesmo as pessoas que pouco ou nada conseguem produzir tenham direito a uma vida digna, oportunidades e liberdade para fazer escolhas (NERI, 2014, p. 7).

A desigualdade dentro das escolas é perceptiva. Estas estão repletas de crianças e jovens pobres, e esses corpos, despreparados pela pobreza, muitas vezes interferem no desenvolvimento do processo educativo. Importa que os educadores questionem: Até que ponto a pobreza e a precariedade material destes alunos interferem em suas práticas? Que o educador vá além disso, que procure compreender a relação cultural e política que esta pobreza está inserida, pois se ocorre desigualdade dentro do âmbito escolar, esta não estará auxiliando os alunos a evoluírem. Portanto, estes não serão pensadores críticos e com isto estarão reproduzindo o mesmo círculo vicioso.

Para que isso ocorra, a escola deve perceber estes alunos que se encontram em meio à pobreza, e que eles estão dentro das salas de aulas, como afirma Arroyo (2013, p. 6):

É necessário perceber que a pobreza nos cerca: ela persiste dentro das escolas, nos noticiários e em diversos estudos sociais. Nas salas de aula, essa realidade fica evidenciada pelos corpos famintos e empobrecidos de milhões de crianças e adolescentes que chegam às escolas, as quais são, em muitos casos, igualmente pobres.

Importa quebrar esse paradigma, esse círculo vicioso onde o capitalismo promove a riqueza contínua de alguns e deixa outros totalmente às margens da sociedade, negando-lhes todos os seus direitos, mantendo os mesmos no poder, reforçando cada vez mais a desvalorização da diversidade. Faz-se necessário que o educador possa contribuir para formação de qualidade do seu alunado, apresentando seus direitos e deveres, para que estes se efetivem entre a sociedade.

André Lázaro (2014, p. 14) expõe, a partir dos resultados da Prova Brasil “[...], que embora esteja ocorrendo evidente melhoria nos indicadores, a desigualdade entre estudantes mais pobres e os demais grupos que frequentam as escolas públicas do país está aumentando”.

Muitas vezes a escola coloca que o fracasso escolar é culpa do aluno, da sua pobreza, por supostas carências morais e intelectuais que estes levariam até a escola. Desse modo, seu desempenho já estaria supostamente fracassado, gerando uma visão que alunos já seriam inferiores aos outros e que sua pobreza moral os manteria na pobreza material. A instituição que deveria promover a liberdade da alma para que esta possa refletir, põe sobre este o peso do seu preconceito e de sua incapacidade de evoluir.

Encaminhamentos metodológicos da pesquisa

Conforme explicitamos na introdução, o objetivo geral desta pesquisa é o de compreender que ações os professores da escola Jurivê de Souza Vila Real, do município de Monte Alegre (GO), desenvolvem para diminuir o impacto da Pobreza no contexto escolar.

E, para alcançarmos nosso objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos: (1) entender o que os professores pensam sobre o impacto da pobreza no contexto da escola Jurivê de Souza Vila Real do município de Monte Alegre (GO); (2) identificar as ações desenvolvidas pelos professores da escola Jurivê de Souza Vila Real do município de Monte Alegre (GO); e (3) analisar o impacto das ações que os professores desenvolvem na escola Jurivê de Souza Vila Real do município de Monte Alegre (GO).

Para alcançarmos os objetivos específicos, desenvolveremos entrevistas com dez professores da escola Jurivê de Souza Vila Real, na expectativa de entendermos o que eles pensam sobre o impacto da pobreza no contexto da escola. Em seguida, analisaremos as falas dos entrevistados, no intuito de identificarmos as ações desenvolvidas por eles e percebermos o impacto das ações que eles desenvolvem na escola e que contribuem para diminuir o impacto da Pobreza no contexto escolar.

Como já enunciamos, o nosso *lôcus* é a escola Jurivê de Souza Vila Real e os sujeitos da pesquisa são os professores da referida escola (total de 10). A abordagem metodológica configura-se como uma pesquisa qualitativa e os instrumentos de coleta de informações são entrevistas e observação do contexto escolar.

Quando procuramos definir a pesquisa qualitativa, notamos que ela vem sempre em contraponto a pesquisa quantitativa. A pesquisa qualitativa tem maior enfoque na interpretação do objeto, tem proximidade do pesquisador com os fenômenos estudados, utiliza-se de várias fontes, observa-se aspectos que são encontrados na psicologia e antropologia. Segundo Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros.

A pesquisa qualitativa não se prende exclusivamente a números, pois observa aspectos mais profundos, procura interpretar dados que estão além dos números, analisando o contexto e está mais voltada para as ciências humanas, onde crenças, culturas, costumes e religiões podem ser observado por outro prisma, que não o da medida. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação nas áreas como a Psicologia e a Educação (MINAYO, 2001).

A pesquisa qualitativa tem suas origens no pensamento positivista racional, ressaltando o raciocínio lógico e as regras da coerência e da experiência humana. Neste tipo de pesquisa o pesquisador se propõe a fazer parte da pesquisa, buscando compreender os dados e as informações, indo além dos dados obtidos, interpretando-os, preocupando-se com a qualidade do material colhido. Para Silveira e Córdova (2009, p. 31):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Portanto, o trabalho desenvolvido na escola Jurivê de Sousa Vila Real teve como instrumento de coleta de informações entrevistas semiestruturadas com alguns agentes da escola, para que possamos perceber o que eles compreendem a respeito do impacto da pobreza no contexto da referida escola, na busca de ir além de simples respostas, mas considerando também suas ações e o contexto de cada indivíduo que participou da pesquisa.

Percepções de professores acerca da situação de pobreza dos estudantes e sua influência na educação

Nas entrevistas desenvolvidas com os professores, fizemos as seguintes perguntas: Em sua opinião, qual é o papel social da escola? Em que aspecto a educação influencia na transformação social dos estudantes? Você observa que existem alunos em situação de pobreza? Se sim, quais ações a escola tem desenvolvido para diminuir o impacto da Pobreza? A pobreza pode ser observada por vários ângulos, tendo como base de crescimento da desigualdade social, qual o impacto que a pobreza exerce no contexto escolar? Por meio da experiência em anos de trabalho na Educação Básica, como que você observa os alunos que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza com os alunos que não se enquadram nestas situações? Quadro 6: Como que você percebe o rendimento escolar dos alunos que estão em situação de pobreza com relação aos demais?

As análises são apresentadas por quadros de respostas. Cada quadro possui as respostas de cada questão feita aos 10 professores entrevistados. Analisamos as respostas dos professores, relacionando-as com o nosso referencial teórico apresentado anteriormente, que giram em torno dos nuances da pobreza e os contextos empobrecidos existentes dentro das escolas. Nestas análises, buscamos produzir significados a partir das respostas dos professores.

Quadro 1: Em sua opinião, qual é o papel social da escola?

Prof.	Resposta
P1	O papel social da Escola é ensinar a ler e escrever. E se tornar a criança que sabe cobrar os seus direitos. A educação influencia em tudo porque aqui a gente está formando mentes que possam cobrar buscar, fazer pessoas dignas dentro na Escola.
P2	O papel social que a escola faz e que a gente tem feito não só no contexto da direção, mas no contexto de todos. A gente tenta ajuda da melhor forma possível. A gente tenta ajudar e levar ao dentista ou ao médico, por exemplo. Tenta arrumar uma forma de arrumar os dentes de alguns e, se for o caso de médico, a gente procura liga para o pai ou para a mãe... faz todo esse trabalho. Roupa também as vezes a gente traz. A gente, na sala, faz vaquinha. Quem tem uma bolsa velha que dá para um coleguinha usar. Na minha sala já fiz isso demais. Então, assim a gente faz o pacote do todo, tudo que é possível a gente fazer a gente faz. De projeto, assim que eu recordo nós fizemos um tempo atrás, da doação de livros. No sentido de livro né? A gente procurou quem tinha para trazer para o outro, e aquele que não queria doar para o colega, porque não queria dar, doasse para a escola. Aí o desenvolvimento foi muito bem sabe, foi muito bem. Foi uma vez só que eu lembro a muito tempo atrás, não foi agora recente não, desse mais recente de projeto foi esse.
P3	O papel social da escola é formar o aluno a plenitude, formar alunos para sociedade que temos, alunos críticos e com valores.
P4	Acho que é um papel muito importante, porque quando você vê alguém que não frequentou a escola você vê a diferença, as vezes a gente fala que o papel da escola não é forma cidadão, mas é, as vezes a gente zanga e diz que nós estamos lá é para ensinar português, matemática, mas na verdade não é, você forma cidadãos, prepara eles para vida, para o trabalho para tudo.
P5	A escola tem como papel social formar cidadãos para o dia de amanhã, melhor a realidade do cotidiano. O problema, atualmente, é que a escola tenta agir, mais alguns educandos, não são todos, eles não estão levando a sério.
P6	Veja bem, o papel social da escola, ao meu entender, seria mais na questão de articulação com as instituições que estão preparadas para esta questão da pobreza, de estar ajudando, está encaminhando estes alunos que veem de famílias carentes, que necessitam de um amparo social maior. Seria mais um trabalho de articulação de parceria, porque a escola em si, pelo contexto, está obrigada a está repassando, está no processo de mediação de conhecimento. Ela não tem condição, até o momento, de trabalhar estas questões sociais que nós enfrentamos dentro da escola. Por exemplo, em relação a pobreza, crianças que chegam com problemas alimentares, problemas econômicos com várias situações. A escola não está preparada para isso, mas ela tem que fazer este papel articulador com as instituições que respondem por isso e tentar resolver ao máximo esses problemas na escola.
P7	O papel social da escola é articular meios para formar cidadãos críticos, conscientes, capazes de reflexão nas tomadas de decisões, sendo um agente de democratização do conhecimento.
P8	A escola deve proporcionar ações que devam melhorar a vida dos educandos proporcionando atitudes que possam contribuir para o seu bem-estar e do coletivo.
P9	O papel social da escola, na minha visão, é adequar-se as necessidades individuais dos alunos sobre o meio social dele, promover a integração deste indivíduo, despertar ações que venham buscar o interesse desses alunos e também vejo a questão de estar trabalhando ações dentro do ambiente escolar. Preparar este aluno para sociedade no sentido que ele venha ser participativo, isso só é possível quando nós abrimos o leque pra o debate na elaboração de projetos ou temas que estejam na atualidade para que venha despertar seu lado crítico, defender o seu ponto de vista, ao meu ver é estar trabalhando a questão social na escola, focar neste aluno, tornar ele um ser sociável, de valores que venham ser colocados em prática no seu ambiente social, favorecendo assim a todos.
P10	O papel social da escola é preparar a criança para o convívio social, tornando-a apta para viver em harmonia com a natureza e com o próximo, possibilitando oportunidades e melhores condições de trabalho.

Fonte: Produção nossa.

No quadro 1 organizado acima, apresentamos as respostas dos professores em relação à seguinte pergunta: Em sua opinião, qual é o papel social da escola? Quase todos os professores (P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9 e P10) destacaram a importância de a escola formar cidadãos críticos, preparando-os para o mercado de trabalho, conscientes, ajudando-os a melhorar de vida por meio da educação. Apenas os professores P2 e P6 não manifestaram diretamente esta compreensão do papel da escola. O professor P2 enfatiza a necessidade de a escola ajudar os alunos que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza. Este professor destaca o impacto que a falta de alimentação e de materiais básicos de higiene, de materiais escolares, enfim, de vários fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos.

O professor P6 destaca a necessidade de a escola articular parcerias com outros órgãos que podem contribuir na questão da pobreza e da extrema pobreza por parte dos alunos. Afirma que a escola não tem condições de resolver problemas relacionados diretamente com os contextos empobrecidos que os alunos vivem e chegam na escola. Quando ele afirma: "Por exemplo, em relação a pobreza, crianças que chegam com problemas alimentares, problemas econômicos com várias situações. A escola não está preparada para isso, mas ela tem que fazer este papel articulador com as instituições que respondem por isso e tentar resolver ao máximo esses problemas na escola". Esta afirmação do professor nos faz pensar na capacidade que a escola tem em resolver problemas que estão diretamente relacionados com questões sociais e, imediatamente ligados à alimentação, às condições financeiras dos alunos e das famílias destes alunos.

Estas duas compreensões reveladas pelos professores entrevistados nos fazem pensar se os próprios professores estão preparados, em termos de formação, para lidar com esses tipos de situações, corroborando, assim, com o que Pinzane e Rego (2013) preconizaram, a saber, que os educadores precisam de formação continuada e capacitação para lidarem com situações que envolvem contextos empobrecidos.

Quadro 2: Em que aspecto a educação influencia na transformação social dos estudantes?

Prof.	Resposta
P1	A educação influencia em tudo porque aqui a gente está formando mentes que possam cobrar, buscar, fazer pessoas dignas na Escola.
P2	A educação influencia no desenvolvimento do aluno. Com certeza ajuda muito, demais, muita coisa. Quando a família é totalmente desestruturada, não sabe ensinar e direcionar, e a escola é que está ficando com esse papel, e as vezes, não deveria, mas é o que acontece.
P3	Em tudo, pois a escola forma o aluno para a vida e para uma atuação crítica e responsável no meio em que vive.
P4	No modo de lê, se expressar, ali você já percebe, se ele já lê se ele não lê. Esta transformação pode fazer uma pessoa melhor, não que se ele não for alfabetizado ele não será uma boa pessoa, uma pessoa respeitadora, mas com respeito e educação, neste sentido, e desenvolvimento dele será melhor.
P5	Em geral, pois a escola é uma instituição de ensino para isso. Mais não são todos que levam este papel da escola a sério.

P6	Muitas crianças que vem no turno vespertino, vem da zona rural e as famílias vivem apenas do bolsa família, que não tem uma condição econômica suficiente para eles se manterem. Isso reflete, para nós, uma situação bem mais complicada, pois os alunos da tarde são bem mais difíceis de serem avaliados no contexto pedagógicos de aprendizagem do que os alunos do turno matutino, porque a maioria vem da zona rural e a maioria tem um índice de pobreza muito grande e eles não têm outra economia que não seja o bolsa família e o que produz dentro das lavouras, dentro da agricultura familiar.
P7	No aspecto de democratizar e ampliar o conhecimento de mundo, levando-o a reflexão de que é um agente de transformação social, usando seu conhecimento para o bem comum.
P8	É a educação e o conhecimento que muda o comportamento do indivíduo, pois o homem é fruto de um processo histórico e a escola deve formar cidadãos críticos capazes de pensar e agir com criticidade.
P9	Com relação a educação na transformação social, podemos ver que a educação não é tão fácil de ser instituída, porque a educação não é por si só um fator determinante de transformação, ou seja, mesmo diante de todos esses limites que presenciamos dentro da sociedade, a educação está ocorrendo de diferentes formas, é visível isso, em formas de lutas, de manifestação, de pessoas em diferentes lugares e diferentes culturas em defesa de um mundo mais justo. Em busca de um estado de direitos para que todos possam viver e gozar de sua cidadania, vejo isso, na nossa realidade, pois ela contribui muito na formação e o que precisa é de práticas que incorporam problematizam questões e diálogos em prol de um mundo melhor para todos.
P10	A educação produz meios de transformação de vidas, pois pode ampliar o olhar da pessoa, o que está a sua volta e a sua percepção de mundo.

Fonte: Produção nossa.

No quadro apresentando acima, como podemos observar, fizemos a seguinte pergunta aos professores: Em que aspecto a educação influencia na transformação social dos estudantes? As respostas a ela se aproximaram muito, pois todos os professores acreditam que a educação tem influência na formação social dos alunos, expondo que é por meio dela que o ser humano entenderá seu papel perante a sociedade, uma vez que a educação possibilita o aluno a entender seus direitos e deveres, para que assim possam viver em harmonia e em busca de melhorias pessoais e sociais.

O professor P2 acrescenta que a escola está agregando funções não pertinentes a ela, funções estas que deveriam ser desenvolvidas pela família, que não está fazendo seu papel. Contudo, se a família não proporciona o acesso à educação e cidadania, a escola deve fazê-lo e, para isso, o estado deve proporcionar as capacidades necessárias para tanto (PINZANE E REGO, 2013). É sabido que os educadores devem conhecer e compreender a realidade de seus alunos para alcançar os seus objetivos, objetivos estes de encaminha-los à liberdade.

Quadro 3: Você observa que existe alunos em situação de pobreza? Se sim, quais ações a escola tem desenvolvido para diminuir o impacto da Pobreza?

Prof.	Resposta
P1	A escola faz um trabalho para diminuir o impacto da pobreza, mas poderia fazer mais porque a gente sente muita falta de projetos assim que ajudassem eles, que trabalhasse com as famílias das crianças para passar mais conhecimentos para os pais, para interagir assim e melhorar, porque falta, falta muito. Faz, mas está fazendo pouco.
P2	A educação influencia no desenvolvimento do aluno, com certeza ajuda muito, demais, muita coisa que a família é totalmente desestruturada, e não sabe ensinar a direcionar e a escola e que está ficando com esse papel, e as vezes não deveria, mas é o que acontece.

P3	O que a escola faz? A escola faz, mas deveria fazer mais. Na minha sala o que eu faço é tratar todos igualmente, seja de uma classe financeira melhor ou não. Dentro da minha sala não há acepção de pessoas, seja por raça, etnia ou questões financeiras.
P4	A escola desenvolve vários projetos, inclusive tem um projeto que este ano não foi feito, mas todos anos foram, é o da alimentação: semana da alimentação, acho que ali o aluno se senti igual a todo mundo. Como estamos falando de pobreza, na alimentação, ali ele já se sentiria como todo mundo, e outra que as vezes a escola doa material para eles, para que eles não se sintam diminuídos.
P5	Tem e muita. A escola trabalha com projetos, não só este aluno de renda pobre mais também aqueles com maiores dificuldades. Nós professores desenvolvemos algumas atividades com eles que minimizam estes problemas.
P6	Eu acredito que não, pois como eu já disse, a escola não consegue fazer nenhum trabalho voltado a isso, porque não há uma política pública ou um programa que a escola seja inserida neste processo. Na verdade, ela recebe este problema, tenta resolver. Se formos levar a questão da merenda escolar e você pegar a criança que sai lá da casa dele 8 da manhã para comer o lanche da escola as três da tarde, você percebe que a escola não está preparada em nada para atender esta demanda.
P7	Sim. Ações de democratização do conhecimento através de livros didáticos e literários, garantia de que todos estejam na escola através do transporte, interação com a família e órgãos de proteção dos direitos da criança e do adolescente.
P8	Sim. E tem feito muito pouco, pensando no número de crianças que necessitam de uma equipe multidisciplinar e a escola não tem esse suporte. E esse é um fator para que esses alunos e familiares continuarem na mesma situação.
P9	Em relação se tem aluno na sala em situação de pobreza, sim temos. E na escola, nós do corpo docente temos trabalhando com ações que venham contribuir para formação desta criança. Está contribuindo para sua formação, que estes venham se sentir bem dentro da escola. Todo corpo da instituição tem este olhar preocupante com os alunos que se encontram nesta situação, mas estamos fazendo o melhor para que estes alunos se devolvam bem.
P10	Existe sim crianças em situação de pobreza. A escola faz sim, mas está muito longe de fazer o suficiente, temos um projeto com voluntários para ajudar as crianças a aprenderem a ler, e dentro do projeto fazemos palestras e ações de estímulo.

Fonte: Produção nossa.

Sobre a pergunta feita e destacada no quadro acima, os professores disseram que existem alunos em situação de pobreza na escola que trabalham, porém, quando foram apresentar as ações que eles desenvolvem dentro da sala e os projetos desenvolvidos no âmbito escolar para minimizar a pobreza, alguns não conseguiram expor as ações pedagógicas que eram desenvolvidas por eles, se a desenvolviam ou não, outros ainda comentaram que as ações desenvolvidas pela escola são insuficientes para a necessidade dos alunos.

O educador P4 afirma que a escola não é capaz de desenvolver nenhuma ação e o que ela pode fazer é encaminhar estes alunos para entidades específicas, para se trabalhar com a questão social do aluno no que tange à situação de pobreza. O professor P10 argumenta que a Escola Jurivê desenvolve um projeto chamado amigos da escola, que visa englobar a comunidade, professores e alunos, em parceria, para alfabetizar alunos que, por algum motivo, não conseguiram acompanhar os colegas, onde a comunidade diretamente auxilia no processo de ensino e aprendizagem dos referidos alunos, sob a supervisão de professores da instituição.

Neri (2014) acredita que precisa se trabalhar a educação cidadã e não apenas a educação dos livros didáticos, mas uma educação transformadora, que promova o encontro do ser humano com a cidadania, provocando, assim, a transformação do ser humano e, por meio deste, a transformação da sociedade.

Quadro 4: A pobreza pode ser observada por vários ângulos, tendo como base de crescimento a desigualdade social, qual o impacto que a pobreza exerce no contexto escolar?

Prof.	Resposta
P1	O impacto? Sim, no sentido assim até do aprendizado mesmo. A criança que o pai ou a mãe trabalha tem diferença na aprendizagem, mesmo vendo isso até no cuidado daquele que não trabalha que não preocupa com o filho aprender e também da falta de material. Tem aluno que vem para escola sem se alimentar, vem para escola sem almoçar, e tudo isso acarreta em mais dificuldade para ele aprender na sala de aula, a gente vê assim as dificuldades em tudo. Aquela pobreza de bens materiais, de espírito, de vontade, ela está ali dentro da sala atrapalhando em tudo porque a criança acaba sem estímulo nenhum para aprender e gente tem que estar ali toda hora incentivando, incentivando. Mas, assim, não só porque é pobreza que não tem dinheiro, eu me preocupo mais porque as pessoas não querem ir atrás, não querem buscar porque se fosse buscar melhorava.
P2	Temos alunos em situação de pobreza. A escola até tenta, as vezes até a própria secretária também tenta ajudar. Só que, assim, é tão complicado a gente ajudar, porque as vezes a gente tenta e os pais levam para outro lado. Leva para o lado que estamos desfazendo, eles não levam pelo lado que estamos ajudando. Achar que estamos desfazendo, que estamos selecionando seus filhos porque seus filhos não são isso, como se você estivesse humilhando-os.
P3	É muito grande essa influência da pobreza, alunos com famílias desestruturadas, que passam fome. A carência, de modo geral, gera grande influência na aprendizagem, pois um aluno com fome não consegue aprender. E sem a família para dá um suporte adequado, esta criança não terá um bom rendimento.
P4	Não sei se diferenciada, porque às vezes o aluno que está em extrema pobreza está aquém do que tem poder aquisitivo melhor, nem sempre, porque tem aluno que tem tudo e não se interessa por nada.
P5	Eu ando observando aqui na escola, graça a Deus, até hoje, de 5 anos que eu estou trabalhando aqui, nunca vi esta divisão, sempre os que tem melhor condição se relaciona bem com os que não tem.
P6	Sim. A maioria sim. Ainda tem aquelas crianças que, apensar de terem uma facilidade com o conhecimento, ela consegue ir a frente, mas mesmo assim, se pegarmos as notas destes alunos com os alunos que tem uma situação financeira melhor, mesmo assim você vai perceber que as notas deles são bem menores. E, às vezes, até se confunde com algumas deficiências, pois a desnutrição alimentar também é uma deficiência, mas ela também acaba influenciando no cognitivo da criança ter uma aprendizagem razoável na escola.
P7	Alguns impactos importantes como o acesso a informação, tecnologia, material de leitura e desnutrição.
P8	O primeiro impacto é a evasão escolar, pois existem vários fatores que irão contribuir para que esses cidadãos não consigam terminar o ensino médio. Então o que vai acontecer é aumentar cada vez mais a pobreza.
P9	Tem um grande impacto. Este ano mesmo ocorreu em minha sala de ser duas da tarde e eu notar que um aluno estava ficando pálido. Ao perguntar o motivo, ele disse que tinha saído de casa às 9 horas da manhã sem comer nada e estava até aquele momento com fome. Em conjunto com a coordenação, levamos aquele aluno para a cantina para fornecer um alimento reforçado e depois retornamos este para sala, já mais animado e com o rosto mais corado. Temos alunos que não têm cadernos para este ano. Eu mesmo tive que comprar cadernos para alguns alunos para que eles pudessem estudar. Mesmo com o bolsa família não é suficiente para suprir as necessidades deles.
P10	Em minha opinião, o maior impacto é a falta de perspectiva, muitas crianças estão tão envolvidas em suas dificuldades que não conseguem enxergar saída, e elas tornam-se agressivas e desinteressadas.

Fonte: Produção nossa.

Ao serem questionados sobre o impacto da pobreza no âmbito escolar, todos os professores entrevistados concordam que há sim impacto, no entanto, não compreendiam os processos que permeiam e produzem a pobreza, julgando, na sua maioria, que a falta de alimento em casa era o único problema causado pela pobreza. Aparentemente, não veem que o que realmente a pobreza realmente causa. O professor P1 fez uma afirmação interessante quanto aos alunos que vão para escolar sem se alimentar corretamente, segundo o referido professor, estes alunos apresentam dificuldades em tudo, porque tem pobreza de espírito. Mas o que seria esta pobreza de espírito? Seria causada apenas pela fome? Ou teriam outras razões?

Teles (2014) expõe os mecanismos que geram a pobreza e a sua abrangência. Se analisarmos em que condições este aluno está vivendo ou sobrevivendo, qual o suporte que a família está fornecendo a este aluno, perceberemos que a alimentação é o fator mais fácil de ser solucionado, não que este não atrapalha o desenvolvimento do aluno, no entanto, não deve ser levado em conta sem analisar todo o contexto. Acreditamos que é necessário mais do que alimentação. É necessário propiciar a estes alunos uma transposição da barreira da pobreza e, para que isso ocorra, devemos compreender as nuances da pobreza.

Quadro 5: Por meio da experiência em anos de trabalho na Educação Básica, como que você observa os alunos que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza com os alunos que não se enquadram nesta situação?

Prof.	Resposta
P1	Uma ação? Só sei dessa que os meninos estão ensinando os colegas a lerem, pois eles acham que estão muito inferiores aos outros aí ajuda sim.
P2	Então, assim, por outro lado, a escola tem tentado, mas nem todos os pais veem com bons olhos. Vou falar do contexto geral. No contexto geral eu já trabalhei com aluno de todo nível, e na minha sala e no contexto geral, eles gostam de desclassificar... eles mesmo gostam de desclassificar o colega, colocando sempre para escanteio, mas tem outros que não, já é mais carismático. Eles procuram ajudar os mais fracos, aí eles ajudam, traz roupas, traz sapatos, dá dinheiro para comprar dindinho, e as vezes, traz lanches, preocupam-se, brigam com as mães para trazer lanches para ele e para o outro. Eu já presenciei vários fatos, quando o Jurivê era lá na praça, era o que o que mais faziam. Tinha vez que faziam até cesta básica. Lembro que nessa época era uma aluna do Riachão que estava passando necessidade, e aí eles fizeram, cada um trouxeram um pacote de bolacha, uns trouxeram roupas, outros cremes de cabelo, outros trouxeram creme dental. Então, arrecadou muito arroz, feijão, fez uma cesta básica e levou para a menina. Eu achei muito legal e interessante. Isso me marcou muito, e na minha sala, atualmente, tem menino que é muito carismático, traz pacotão de bolacha e sai distribuindo para todo mundo.
P3	Sim, as vezes os próprios alunos excluem estes alunos mais carentes, por meio do bullying.
P4	Aquele aluno que é pobre mesmo, que não tem dinheiro para comprar uma roupinha melhor, a alta estima baixa. Se ele tem alta estima baixa ele não vai querer lê com outros alunos. Ele não faz parte dos grupinhos, vai estar sempre excluído, e aí é neste momento que ele terá mais dificuldade de aprendizagem, porque ele não está realmente incluído no grupo.
P5	Infelizmente tem. Alguns alunos em situação de pobreza têm, principalmente os da zona rural. Não é só culpa deles é da situação que eles vivem. Tem aluno que sai de casa 8 da manhã e chega 15 horas para estudar e vai chegar em casa 8 da noite. Isso afeta, diretamente, a o rendimento deles.
P6	Sim, a maioria sim. Ainda tem aquelas crianças já terem uma facilidade com o conhecimento elas conseguem ir a frente, mas mesmo assim, se pegarmos as notas destes alunos com alunos que tem uma situação financeira melhor, mesmo assim você vai perceber que as notas deles são bem menores.

P7	Há uma diferença visível, principalmente no acesso à material de leitura e pesquisa, falta de condições dos pais em ajudar, devido à baixa ou falta de escolaridade.
P8	Os alunos que vivem em situação de pobreza ou situação de risco vão continuar sendo prejudicados de todas as formas. Pois aquelas crianças que apresentam algum problema e os pais tem alguma condição financeira, vão buscar meios para que possam se tratar, enquanto que os alunos em situação de pobreza sempre serão os mais prejudicados, pois não terão suportes necessários, as vezes nem o alimento, muito menos dinheiro para leva-lo a um tratamento médico.
P9	Os alunos de classe mais elevada ajudassem estes alunos de classe mais baixa que estão com dificuldade e dividem seus bens.
P10	Ambos têm a mesma capacidade, porém, muitos que estão em extrema pobreza não são motivados pela família a estudarem e com isso a escola perde um importante aliado, prejudicando a aprendizagem da criança.

Fonte: Produção nossa.

Para a seguinte pergunta: Por meio da experiência em anos de trabalho na Educação Básica, como que você observa os alunos que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza em relação aos alunos que não se enquadram nesta situação? Houveram diferentes observações, pois, dentro de uma mesma unidade escolar, foram apresentadas várias visões sobre a relação entre os alunos de classes diferentes. Apesar da pergunta se referir ao aprendizado e também ao bem-estar social dos alunos, os professores fixaram mais no relacionamento dos alunos. Os professores P2 e P9 entendem que, em em suas salas, não existe exclusão e apoiam aqueles alunos que mais precisam. No entanto, os relatos apresentados pelos professores P1, P3 e P4 nos revelam que os alunos pobres sofrem bullying por parte de alunos de classes financeiras melhores. Essa atitude de alguns alunos perpetuam a opressão sobre estes indivíduos, gerando cada vez mais baixa estima e possibilitando transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Os seguintes educadores P10, P8, P7, P6, P5 entendem que o aluno, em situação de pobreza, tem dificuldade em acompanhar os alunos que tem uma situação estável, com cuidados e alimentos necessários. O professor P6 observa que mesmo que o aluno tenha rendimento escolar suficiente ele não alcança os outros. O professor P5 argumenta que não é culpa deles (alunos), mas das circunstâncias em que vivem. Arroyo (2013) alerta para a necessidade das escolas e seus (suas) gestores (as) não se deixarem contaminar pela representação dos pobres como seres incapazes de produzir.

Quadro 6: Como que você percebe o rendimento escolar dos alunos que estão em situação de pobreza com relação aos demais?

Prof.	Resposta
P1	Os alunos em situação de pobreza se sentem muito discriminados. Quando a gente vai fazer trabalho, alguns falam que não vai sentar com fulano porque ele está sujo. E não adianta a gente falar que todos somos iguais que a criança está rejeitando ajudar o colega que está precisado, e todo dia e toda hora eu bato na mesma tecla, mas não adianta. Eu tenho vários casos que porque o aluno não sabe o outro não quer sentar junto, porque o aluno não tem lápis o outro não quer ajudar. Porque o aluno não pode comprar um caderno o outro não quer ajudar. Se é menor o rendimento deles e a gente observa que é, dá sim para perceber, e quem tem a renda menor. Dentro da sala, damos o nosso máximo, tirando energia do fundo mesmo, mas tem aquela falta de vontade, e aí vem os fatores de que influenciam, a desestrutura, a falta de alimentação, mas a gente não cobra muito isso porque a gente conhece as famílias.

P2	Eu vejo muito isso. Não são todos, mas eu classifico uns cinco alunos que são assim, que tem esse carisma, as vezes sim as vezes não, as vezes até pode implicar, porque assim eu já tive dois alunos o ano passado que conseguiam, o ônibus faltava muito, mas eles conseguem alcançar os colegas. Mas ele chegava e pegava o caderno dos coleguinhas, ele não saia para o recreio para copiar as tarefas. Então varia muito de criança para criança. Agora tem outros que realmente são de assustar. A pobreza afeta até essa parte. E pobreza mesmo em todos os sentidos, de espírito mesmo... de vontade, de desejo, de tudo.
P3	Dependendo da situação de pobreza, influencia muito no rendimento escolar do aluno, pois se não tem uma família estruturada, se veem com fome, isso acaba tendo influência no processo de ensino e aprendizagem.
P4	Na questão da aprendizagem não está influenciando, porque se você for comparar quem tem um poder aquisitivo melhor de quem não tem, mas em questão do bullying, os alunos se aproveitam disso quem tem poder aquisitivo melhor, fica fazendo bullying com quem não tem. Em questão de aprendizagem, influencia na aprendizagem, de certa forma não porque nós trabalhamos 40 horas, com turno ampliado, ajudando estes alunos que não estão alcançando, as vezes se você for olhar o que não está alcançando é aquele aluno que tem um poder aquisitivo até bom.
P5	Os alunos que estão em situação de pobreza têm sim mais dificuldades, mas é por causa da situação em que vivem, saem muitas vezes cinco da manhã para chegarem as sete horas na escola, ou 10 para chegarem as 13 isso é muito complicado a criança chega cansada e com fome e ainda tem que esperar o lanche.
P6	Sim, a maioria sim. Ainda tem aquelas crianças que já tem uma facilidade com o conhecimento que consegue ir a frente, mas mesmo assim, se pegarmos as notas destes alunos com alunos que tem uma situação financeira melhor, mesmo assim você vai perceber que as notas deles são bem menores.
P7	Os alunos em situação de pobreza não são menos inteligentes que os demais, o que lhes falta, muitas vezes, é a nutrição necessária para que o cérebro exerça suas funções adequadamente. Na maioria, são esforçados, sonhadores como os demais. A falta de estrutura familiar, baixa autoestima e desatenção dos órgãos de proteção são, em diversos casos, responsáveis pelo rendimento escolar insatisfatório.
P8	Alguns conseguem superar, mas a maioria apresenta agressividade, falta de interesse, alguns tem distúrbios, mas as vezes a família não tem condições de leva-lo para um tratamento. Em todas as formas, as várias situações de pobreza prejudicam, fisicamente e psicologicamente, essa criança.
P9	Com relação ao desempenho o rendimento é bem fraco e nítido. Junta a questão da pobreza, e não se alimentar, e estes fatores prejudicam sim o rendimento escolar. Mas se tenho trabalho levando tarefa diferença e tentando levar o despertar do aluno por meio do diálogo.
P10	Considero que os alunos que estão em situação de pobreza, salvo exceções, têm menor rendimento escolar que os outros. Talvez devido a falta de estímulo, e mesmo de alimento, pois muitos vêm para escola com fome, e esperam o lanche ansiosamente.

Fonte: Produção nossa.

A sexta e última pergunta feita aos professores, a saber: Como que você percebe o rendimento escolar dos alunos que estão em situação de pobreza com relação aos demais? Esta nos revela uma unanimidade por parte dos professores. Todos percebem dificuldade no aprendizado das crianças em situação de pobreza. Relataram como possíveis causas desta inabilidade, a falta de vontade (P1), a fome (P1 e P9), a desestrutura familiar (P1, P3 e P7), morarem no campo (zona rural) (P2 e P4), baixa autoestima e desatenção dos órgãos de proteção (P7).

O educador P2 acredita que o aluno em situação de pobreza não tem vontade de aprender, e acrescenta dizendo que ele é pobre de espírito, dando a entender que a culpa é do aluno pelo baixo nível de rendimento escolar, e que ele continua neste meio por não se esforçar. Compreendemos que o meio tem influência sobre o aluno e no seu processo de ensino e

aprendizagem. No entanto, Lázaro (2014) compreende que a situação de pobreza não é a identidade do indivíduo, mas uma condição imposta a este pelo círculo vicioso em que a sociedade o condicionou.

Análise das percepções dos professores

Ao analisar o texto e o contexto desses professores, observamos que muitos nem percebem as ações realizadas na escola para conduzir o aluno à cidadania. Projetos como amigos da escola foram esquecidos em suas falas, revelando que eles não entendem a necessidade destas ações. Compreendem por pobreza apenas a falta de alimento e vestimenta, tendo como medida social o assistencialismo.

Apesar de a coordenação pedagógica orientar os projetos, eles acabam ficando invisíveis para os professores. Podemos perceber, pela fala do educador P1, quando ele diz: "Uma ação? Só sei dessa que os meninos estão ensinando os colegas a lerem, pois eles acham que estão muito inferiores aos outros aí ajuda sim". Referindo-se ao projeto que traz, para junto da escola, a comunidade. Este comportamento deixa uma lacuna irreparável, haja vista que os professores são a maior e melhor ferramenta da escola. Declarações como: "falta vontade dos alunos de aprender", ou "são pobres até de espírito", e "a gente não cobra muito porque conhece as famílias", deixa subentendido a falta de capacidade dos professores para trabalhar com estes alunos que vivem em estado de pobreza.

Os professores acreditam que a função da escola é preparar um aluno para ser um cidadão pleno. Contudo, ao apresentarem as ações feitas pela escola ou por eles, para minimizarem o impacto da pobreza na vida dos alunos, não conseguiram relacionar suas palavras com as práticas existentes. Com isso, levantamos a seguinte questão de reflexão: quais seriam as ações para maximizar, realmente, esse processo de ensino-aprendizagem que se esbarra em contextos empobrecidos? Será que estes profissionais apresentam capacidades de atuarem de forma a auxiliar estes indivíduos a transporem este estado de subserviência?

A escola deve propor ações que dialogue com a realidade do aluno, levando-o a aceitar sua cultura e a respeitar a do próximo, assegurando um discurso onde escola e comunidade possam andar lado a lado, que venhamos refletir e agir para que a sociedade seja transformada e conscientizada. Importa que todos tenham a compreensão da dimensão dos problemas que a pobreza acarreta. Lázaro (2014) entende que é importante "Tomar consciência das condições que produzem e reproduzem a pobreza, conhecer sua complexidade e as implicações para o conjunto da vida em sociedade".

Considerações

O desenvolvimento deste trabalho nos leva à compreensão da complexidade dos processos que produzem e reproduzem a pobreza no âmbito escolar. Nota-se que estes englobam a sociedade e influenciam no meio social e no desenvolvimento do indivíduo. Percebe-

mos que a escola ainda não está preparada para receber as singularidades dos alunos. Portanto, seus educadores não compreendem o real significado e amplitude da desigualdade imposta pela pobreza.

Esperamos que, por meio deste trabalho, possamos auxiliar os educadores no processo de ação e reflexão na ação. Entendemos que apenas uma pesquisa não será a chave para a transformação da sociedade, porém esperamos que contribua para que os educadores e as educadoras possam refletir em seus atos e como eles podem contribuir para quebrar o discurso e as causas que perpetuam as desigualdades sociais. Sobre isso, Maria Stela Graciani (2014, p. 163) afirma que:

Não se pode esperar que um texto – e nem mesmo um conjunto de textos – produza alterações substanciais na grave situação em que se encontra a educação e particularmente a escola hoje; todavia, almeja-se que seja mais um dos instrumentos que sirva à reflexão e ação pedagógica de educadores que se posicionem como agentes transformadores da realidade social onde atuam.

Compreendemos que os professores necessitam ter acesso a uma formação inicial e continuada de qualidade que os possibilitem ter uma conscientização e uma compreensão da importância das diferenças entre as classes sociais e os fatores que ocasionam estas diferenças. Desta forma, por meio das experiências vividas, poderão exercer a docência de maneira plena, sem dissociá-la do contexto em que estão inseridos, e em consequência de isto, acordar a cidadania adormecida em muitas crianças.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, Diário Oficial da União, 05/10/1988.
- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 2001.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Paz e Terra, 1987.
- GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social**. 1. Edição, São Paulo: Cortez, 2014.
- LÁZARO, André. **Por que Pobreza? Educação e desigualdade**, in Por que Pobreza? Copyright c Fundação Roberto Marinho, Rio de Janeiro, 2014, p. 11.
- MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semi-estruturada: **Análise de Objetivos e de Roteiros**. SP: Marília. 2004. Disponível em: < <http://www.sepq.org.br/lsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>; Acesso em 16 out. 2017.
- NERI, Marcelo Cortes. **Por uma segunda década de avanços no bolsa família**. *In*: Por que Pobreza? Rio de Janeiro, 2014.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. **Módulo I - Pobreza e Cidadania**. Brasília: DF, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo, CÓRDOVA Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TELES, Jorge. **Pobreza, desigualdade e diversidade**. *In*: Por que Pobreza? Copyright c Fundação Roberto Marinho, Rio de Janeiro, 2014.

Aprender a distância: os desafios de ser aluno na EaD

Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque²⁴

Wander Alberto José²⁵

Sandra Alves Faria²⁶

Introdução

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que colabora para que muitas pessoas tenham acesso à educação. Na sociedade da informação e da tecnologia, fica evidente a necessidade de propiciar essa modalidade de educação. É crescente o avanço das tecnologias na sociedade moderna. Isso tem acarretado transformações no campo da educação e favorecido ainda o surgimento de novas metodologias nessa área.

No contexto do Brasil, por se tratar de um país de grandes extensões territoriais, a EaD vem contribuindo para superar a defasagem educacional entre a população brasileira. O uso de tecnologias em rede tem trazido grande contribuição para o campo da educação, constituindo-se uma forma alternativa de acesso à educação que atende às necessidades de formação profissional. O que tem colaborado para amenizar as carências educacionais brasileiras.

24 Pedagoga pela PUC-Goiás. Especialista em Gestão Escolar (UFT, 2008). Tutora EaD do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social- EPDS da UFT- Polo Miracema, Técnica da Educação Infantil- Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis e Assessora Pedagógica da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS, Campus de Dianópolis). E-mail: deboracristiana1@gmail.com

25 Licenciado em Matemática pela Unitins-TO. Especialista em. Especialista em Gestão Educacional (Educon, 2006). Especialista em Gestão Pública (UFT, 2012). Professor efetivo da Rede Estadual de Ensino do Tocantins. Coordenador de Pólo UAB em Dianópolis-TO. Docente da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS Campus Dianópolis). E-mail: profmat1632@gmail.com

26 Licenciada em Letras – Português e Inglês. Mestre em Educação, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Docente da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Email: sandra.a.faria@gmail.com

Nesse sentido, cabe refletir sobre o papel que o ensino à distância tem exercido nos processos educacionais. É fato que a tecnologia tem facilitado o acesso à educação, todavia, é preciso compreender que a tecnologia não deve ser o centro do processo, mas sim o ser humano. Sem a inferência e interferência humana, a tecnologia por si só não soluciona todos os problemas.

Evidentemente que a EaD tenha sido concebida com o objetivo de promover a inclusão social, mas é necessário compreender que essa situação envolve um trabalho ativo, pedagógico e intencional. Há muitas críticas e até mesmo preconceitos girando em torno da temática EaD, mas aqui vale ressaltar que, mesmo na modalidade de ensino a distância, é fundamental que o ensino proporcione ao estudante um aprendizado significativo. Para Freire (1985), a pedagogia não pode ser a da transmissão, em que o professor é o único que ensina tudo e, por isso é ele quem dita o conhecimento. Ao aluno resta apenas o papel de sujeito passivo, dominado na relação ensino e aprendizagem, com poucas possibilidades de constituir-se sujeito atuante no contexto social e de ter consciência plena da realidade.

Em toda prática educativa faz-se necessário considerar o papel do professor, o papel do aluno, a relação entre educando e educador, criando condições para que o educando seja sujeito de sua própria aprendizagem, corroborando com a ideia de que no mundo moderno e da tecnologia, ainda é um desafio aprender novos paradigmas que não seja apenas aqueles centrados no professor.

Tanto na modalidade presencial, quanto na EaD, exige-se uma pedagogia da interação, do respeito, da consciência crítica, da mediação pedagógica. Considerando os fundamentos citados acima, o desafio torna-se ainda maior porque há um conceito de que na Ead tudo é mais fácil, visto que o professor e o aluno estão ausentes, isto é, não se encontram em um ambiente convencional como a sala de aula.

Disso surge a ideia de que fazer um curso pela modalidade a distância é mais simples e mais fácil que cursar presencialmente. Isso leva à compreensão errada de que a EaD constitui-se um ensino de baixa qualidade. Todavia, conforme pesquisadores da área, o ensino à distância tem sido uma estratégia de educação que facilita o acesso a cursos para aquelas comunidades de difícil acesso, bem como, para aqueles que não têm acesso a cursos oferecidos na modalidade presencial.

Para Filho (2003), a EaD é um instrumento que atenua a exclusão social. Percebe-se assim, que ela democratiza o acesso à educação e, com um Projeto Pedagógico bem estruturado é possível garantir um aprendizado mesmo que educando e educador estejam distantes.

Nesse artigo, a investigação se propõe a estimular reflexões sobre a postura do aluno de EaD e de como diversos atores envolvidos nesse processo precisam criar situações para enfrentar os desafios que ocorrem no ensino à distância, além de analisar as impressões e depoimentos dos cursistas do Polo de Miracema do curso de *Especialização, pobreza e desigualdade social*.

Ser aluno na EaD

O ensino a distância é uma modalidade que requer muita autonomia do cursista. Por se tratar de um curso a distância, o educando é quem gerencia seus estudos, isto é, ele escolhe horários, define a melhor forma de realizar as atividades do curso, visto que uma das facilidades dessa modalidade, é a flexibilidade de horários. Nesse caso, um curso a distância permite ao estudante conciliar estudos com trabalho.

Outra facilidade, é que o cursista pode estudar de qualquer local, desde que tenha conexão com a internet. Os materiais de estudos estão no ambiente virtual e ficam disponíveis vinte e quatro horas. Para esclarecer sobre as dúvidas há sempre um tutor presencial e on-line.

Diante de tudo isso, vê-se que muitas são as vantagens de se estudar nessa modalidade, uma vez que, também não há gasto com transporte, nem com moradia ou alimentação se no caso o curso está localizado em uma localidade diferente da que reside o cursista. Enfim, há uma otimização em relação ao tempo e aos recursos. No entanto, há desafios a serem enfrentados e o maior deles diz respeito à autonomia do estudante. No ensino a distância, o aluno precisa assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, pela busca do conhecimento. É preciso criar a cultura de ser independente, pois não há aproximação física com o professor, a não ser nos encontros presenciais.

Então, o perfil adequado de um estudante de EaD requer um aluno dedicado, responsável, que saiba gerir o tempo e assim cumprir os prazos estabelecidos e realizar a leitura proposta no ambiente virtual de aprendizagem. O aluno precisa ter foco e se concentrar na leitura dos textos que foram solicitados, participar dos chats, dos fóruns, assistir aos vídeos sugeridos, realizar as atividades propostas e, por fim, participar dos encontros presenciais que podem ser mensais ou bimestrais.

A despeito de todos os desafios citados acima, ainda pesa as questões gerenciais e pedagógicas do curso. Este deve promover interações entre todos os envolvidos no processo: estudantes, docentes, tutores, enfim, todos os atores responsáveis. A comunicação é mediada pela tecnologia, porém, o que está no centro do processo é a aprendizagem do aluno. É necessário oferecer condições para que o aluno construa conhecimentos, busque informações, tenha a consciência crítica e, então, possa dialogar e postar suas visões sobre determinadas leituras, saber respeitar o posicionamento dos demais colegas do grupo, sendo que tudo isso é realizado no processo virtual, ou seja, a distância.

Na EaD, tanto cursista como o professor têm importante papel a desempenhar. Ao docente cabe o papel de estimular, orientar, facilitando o aprendizado do aluno. Nesse caso, não há espaço para uma atitude passiva, mas exige-se um estudante arrojado, que tem autonomia e condições de tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado.

Em outras palavras, o educando tem de desenvolver uma rotina de estudos afim de não deixar acumular as atividades que devem ser postadas no ambiente virtual, como também precisa encontrar formas de estudar em seu ambiente residencial ou no trabalho e, por fim, ter capacidade para perceber seus avanços, progressos e retrocessos. Conforme Freire (1981), estudar não é apenas ler ou assistir passivamente a um livro ou vídeo, realizar uma leitura descomprometida, sem cunho crítico. O ato de estudar exige a criticidade, o ou-

vir e ler atento, o que está escrito nas entrelinhas, investigar, analisar, procurar contrapontos, enfim, dialogar com o autor do livro.

Para Freire (1981):

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever-tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele. (FREIRE, 1981, p. 24).

Esse é um dos desafios que o aluno de EaD precisa vencer, visto que a educação a distância exige uma postura ativa, autônoma e consciente. Percebe-se que o aluno tem de envolver-se realmente com o curso, dado que essa autonomia pode ser conquistada e adquirida. Ter confiança, motivação e paciência são habilidades exigidas do aluno de ensino à distância. Como muitas vezes o estudante não tem contato direto com o professor, desenvolve o estudo sozinho e, assim, tornar-se responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. O alcance dessa independência é condição essencial para se obter sucesso como aluno na EaD. Isso requer que se compreenda que terá que ser capaz de pesquisar sozinho e que o professor é apenas o mediador do processo de aprendizagem.

Assim, é imprescindível que seja discutido com o aluno ingressante em um curso dessa modalidade de ensino sobre as habilidades que serão necessárias. O processo de orientação possibilitará que, ao longo do curso o aluno adquira o perfil de maior autonomia no que se refere ao estudo. É fundamental que essa situação não fique apenas no imaginário, mas que se concretize. A EaD enfrenta muitos desafios, e por isso, percebe-se ser crucial discutir essa situação buscando fazer com que o aluno desenvolva essas habilidades e, então, compreenda que essa nova forma de aprendizado exige uma nova forma de aprender. Obviamente, no novo contexto de mudanças na educação, surge um novo modelo de aluno. Se os processos de aprendizagem são outros, há a necessidade igualmente de mudanças na postura do aluno.

Nessa dinâmica, as ações pedagógicas devem caminhar para o diálogo, para a iniciativa e para a pesquisa. Mas essa situação recai em outra grande dificuldade: lidar com o analfabetismo funcional que atinge grande parte dos alunos. O cursista precisa ter condições de ler um texto e compreendê-lo, percebendo os contrapontos existentes, relacionando o conhecimento aprendido com seu contexto social. O papel da educação é o de promover a cidadania e não apenas preparar o indivíduo para atuar no mercado de trabalho, moldando-o apenas para ser tornar uma pessoa “esculpida” para o trabalho.

Sendo assim, não basta apenas “aprender a aprender” conforme relata Delors (2002), mas antes de tudo é imprescindível aprender a pensar, criar outras ideias, novos pensamentos, reinventando e, acima de tudo, tornar-se uma pessoa que saiba viver em comunidade, posto que a aprendizagem não pode ser apenas cognitiva, mas deve promover a emancipação humana de modo integral.

O Professor de EaD

Como já afirmado neste texto, a EaD exige novas formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, a relação professor e aluno no ambiente virtual merece atenção no intuito de refletir sobre alguns pontos essenciais. Dente eles, destaca-se as questões de ordem socioafetivas, pois que na EaD o contato entre professor e aluno é basicamente virtual. A interação, as discussões, as dúvidas são resolvidas no ambiente virtual. Muitos são os questionamentos a respeito do assunto: é possível aprender estando distante do professor?

Para Levy (1993):

É preciso superar-se a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando, sim, a ser aquele que imprime a direção que leva à apropriação do conhecimento que se dá na interação. Interação entre aluno/professor e aluno/aluno, valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva. (LEVY, 1993, p. 169).

Pensando assim, nota-se que o ensino à distância rompe com as práticas tradicionais porque exige a interação ao invés da passividade. Isso, portanto, gera outras situações de grande preocupação para as instituições que ofertam esta modalidade: uma estratégia pedagógica inovadora que promova a aprendizagem e a interação.

Na EaD, o professor enfrenta esse desafio, por isso deve criar estratégias que assegurem uma aprendizagem significativa capaz de evitar a evasão. A barreira da distância não pode prejudicar o desenvolvimento de um curso de EaD. Para enfrentar essa situação é necessário muito planejamento e preparação da equipe que irá atuar. O aluno espera um professor mediador, que dá orientações e mantém contato mesmo que na forma virtual, repassando informações ou esclarecendo dúvidas.

O processo de comunicação entre educador e educando deve ser claro, conciso. Além disso, o professor precisa provocar o aluno no sentido de dar-lhe liberdade para inferir sobre os conteúdos que estão sendo estudados e discutidos. Deve-se ainda criar estratégias e atividades que despertem o interesse e a curiosidade do aluno, criando situações em que o aluno pense, questione, duvide, enfim, que possa mostrar sua inquietude. Nesse caso, o papel do professor é o de um orientador que reconhece seus alunos como seres pensantes, com sonhos e frustrações.

Isso exige um aluno mais ativo, um professor que não é o centro do processo, o qual pauta sua prática pedagógica numa relação unidirecional. Nesse cenário, o aluno não é apenas um repetidor de ideias, um memorizador dos fatos. O educador, por sua vez, dentro desse processo é um profissional que investiga, pesquisa, suscita a dúvida, mostra variadas possibilidades e alimenta no aluno a potencialidade do crescimento por meio da aprendizagem.

Propiciar aos alunos condições adequadas para que o conhecimento seja construído exige uma postura de coparticipante, de facilitador e de orientador da aprendizagem. O educador incentivador é um provocador. Tais atitudes fazem com que o educando tenha uma postura mais ativa frente ao processo de aprendizagem. Ser especialista no conteúdo que irá ministrar no curso, saber interagir com os alunos, ter disposição para aprender, são algumas habilidades

exigidas do profissional que irá atuar na EaD. Para Barbosa (2005), é necessário que professor tenha uma postura flexível, esteja disposto a aprender, tenha curiosidade científica e busque novas alternativas que leve a construção coletiva do conhecimento.

Nunca se deve esquecer que nesse processo pedagógico, o aluno deverá estar bem informado sobre as atividades do curso. Deve-se possibilitar o *feedback* com máxima rapidez para que o aluno não fique desmotivado.

Desta forma, o ensino e aprendizagem em EaD é um trabalho que exige corresponsabilidade entre educando e educador. Compete ao aluno entender que ele é o protagonista do processo. Disso surge a necessidade de um planejamento democrático. Assim, o educando perceberá que o professor se preocupa com o processo de aprendizagem e que essas estratégias respondem aos seus anseios e, então, a EaD é uma modalidade de educação dotada de sentido e significado.

O trabalho do professor também precisa considerar a avaliação das atividades propostas, tanto avaliação da equipe, quanto avaliação da aprendizagem. O educando é incentivado ao fazer sua autoavaliação, sendo que essa situação pode levar a uma análise do trabalho desenvolvido por todos. O objetivo é que o aluno assuma a condição de sujeito, que tenha postura crítica frente ao contexto no qual está inserido.

Aprendendo a aprender na EaD

Já se discutiu que EaD pressupõe autonomia, proatividade, criatividade e capacidade de buscar informações.

O aluno aprende usando essas habilidades, assumindo o controle do seu aprendizado, interagindo com os demais colegas.

A disposição para continuar aprendendo é uma habilidade essencial que o aluno precisa manter durante todo o curso. Em uma educação baseada na metodologia do “aprender a aprender” o aluno tem a possibilidade de ver o aprendizado de forma mais eficaz.

Esse processo de troca de conhecimento exige iniciativa do cursista. Relacionar os conteúdos a serem discutidos com o conhecimento prévio que o aluno já tem do assunto é um desafio que a comunidade educacional enfrenta. Despertar a paixão pelo aprender, criando situações que ajude o aluno a perguntar e a questionar, com certeza é um caminho pedagógico acertado.

Assim sendo, alguns elementos devem ser analisados ao se ofertar essa modalidade de educação, segundo posicionamento dos cursistas do Polo de Miracema-TO que foram entrevistados. Dentre eles destacam-se os seguintes:

- Cursos de EaD precisam ter encontros presenciais. São momentos de interagir com o professor e demais colegas. Pode ser momento de atividades dirigidas, trabalhos em grupos, seminários ou avaliação;

- A equipe que irá atuar deve estar preparada para realizar um trabalho diferenciado preocupando-se com questões pedagógicas;
- A relação professor e aluno deve ser construída na confiança e corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo;
- Os feedbacks devem ser rápidos. O aluno deve perceber que seus questionamentos e dúvidas serão esclarecidos;
- O ambiente virtual de aprendizagem deve ser interessante e propiciar a interação do aluno com seus pares;
- É essencial que haja uma aula para explicar sobre como se organiza o ambiente virtual de aprendizagem. Garantir esse contato ao aluno demonstra que a equipe se preocupa com ele;
- Equipe com tutores presenciais e on-line. O tutor é o profissional que acompanha de perto o aluno, auxiliando-os em suas dificuldades;
- Material produzido com qualidade, incentivando o aluno a pesquisar;
- Comunicação no modelo de ensino a distância clara e concisa. O aluno é informado sobre o andamento do curso e sobre seus progressos;
- Criar práticas educativas como trabalhos em grupos e troca de experiências entre cursistas e equipe pedagógica;
- Professor que assuma o papel de orientador do processo e não como um transmissor do conhecimento;
- Realizar treinamento junto aos docentes e tutores antes do início de cada módulo, orientando-os sobre como funciona o ambiente virtual de aprendizagem;
- Esclarecer as atribuições de cada membro da equipe formadora;
- Realizar reuniões ou formações sobre as ferramentas que existem no sistema;
- Incentivar e monitorar o aluno cotidianamente para que não perca o ritmo do curso;
- Os tutores devem fazer relatórios semanalmente e encaminhá-los ao docente para que tomem conhecimento sobre as dificuldades de cada cursista;
- Espaço para revisão dos conteúdos nos encontros presenciais;
- Incentivar a participação mais ativa nos fóruns, chats, para que o cursista se sinta motivado a pesquisar e contribuir mais em suas colocações.

Diante desses aspectos abordados acima, percebe-se que deve haver uma análise realizada com critérios sobre a relação professor/aluno e processos de aprendizagem. É necessário criar formas de organização didática do ensino a distância em que as metodologias estejam direcionadas para a aprendizagem. Aprender envolve muitos mecanismos e o objetivo maior de qualquer curso é que a aprendizagem ocorra. Para isso urge criar espaços que gerem a auto-aprendizagem.

Na verdade, percebe-se a necessidade de que os cursos em ensino a distância criem uma pedagogia centrada no aluno, em que suas experiências serão aproveitadas como recursos e o professor faz parte desse processo como um mediador que dá condições para que o aluno seja gestor de seu processo de aprendizagem.

Dentro desse contexto, a interação é essencial e deve ser garantida em todo o processo. É necessário também, conforme Neves (2005), que o projeto pedagógico do curso ofereça condições para que o aluno não se sinta sozinho e isolado. Uma das causas da evasão é esse sentimento de isolamento que o aluno pode ter.

Para Luckesi,

a educação, nas suas mais diversas modalidades, não tem condições de sanear nossos múltiplos problemas nem satisfazer nossas mais variadas necessidades. Ela não salva a sociedade, porém ao lado de outras instâncias sociais, ela tem um papel fundamental no processo de distanciamento da incultura, da acriticidade e na construção de um processo civilizatório mais digno do que esse que vivemos. (LUCKESI, 1989, p. 95).

Em uma aprendizagem colaborativa é necessário refletir sobre o objetivo da educação a distância, sempre considerando o aluno como centro do processo. É fato que o cenário construído para o ensino a distância propicia a democratização do ensino. É uma educação que atinge grandes contingentes atendendo uma população diversa e numerosa. Também é fato que o aluno aprende pela EaD.

Mesmo que haja certo preconceito com o ensino a distância, é possível sim aprender em um curso à distância. O fator tempo é fundamental para que se tenha sucesso nesses estudos. Aprender gerenciar o tempo ainda constitui um grande desafio. Revela-se como fator importante para motivação da aprendizagem a questão da interação. Por ela docente e discente estabelecem relações bastante significativas. A relação professor e aluno ganha assim, espaço essencial e de destaque no mundo tecnológico.

A experiência de aprendizagem a distância no Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social

A pesquisa centrou-se no Curso de Educação, Pobreza e Desigualdade Social - UFT iniciada no ano de 2016, especificamente, na Turma 07 do Polo de Miracema. O fator que nos moveu a ela, no campo da Educação a Distância, inicialmente justificou-se pela experiência de tutoria nessa modalidade de curso.

Durante todo o processo chamou-nos a atenção, num primeiro momento, a angústia de muitos cursistas em relação às atividades que deveriam ser realizadas, bem como cumprimento de prazos dessas atividades. Esse foi um dos maiores problemas percebidos nos alunos que atuam no ensino a distância.

Nesse contexto, utilizou-se como técnica de coleta de dados, a observação participante, uma vez que o pesquisador tinha como intuito o contato pessoal com os pesquisados. Isso se fez possível por meio de entrevistas com sete alunos de um total de vinte e cinco cursistas e, principalmente as observações realizadas nos encontros presenciais e nas análises de todas as atividades do ambiente virtual de aprendizagem. A entrevista teve como objetivo coletar informações sobre dificuldades encontradas no curso, papel do aluno, papel do professor/tutor e ferramenta do ambiente virtual.

Diante desse quadro, constata-se que o *Curso de Especialização Educação, pobreza e Desigualdade Social* trouxe muitas contribuições para os cursistas. Em primeira mão, conseguiu atingir um número significativo de quatrocentos alunos. Nesse caso, o curso possibilitou formação continuada para variados profissionais, tanto da Educação Básica, como de outros envolvidos com políticas sociais e que se preocupam em discutir a situações de extrema pobreza que vivem crianças, jovens e adolescentes no Brasil.

Assim, assuntos como pobreza, desigualdade social, escola, currículo, teorias pedagógicas, foram analisados sob a ótica da criticidade. Além dos encontros presenciais houve seminário de pesquisa e simpósio estadual. Nesta perspectiva, os temas de Trabalho de Conclusão de Curso versaram sobre assuntos relacionados às questões políticas e sociais, discutindo sobre as situações de pobreza no contexto escolar.

Desse modo, de forma geral, os cursistas entrevistados afirmaram que o curso trouxe um novo olhar sobre a educação, pobreza e desigualdade social, sobre como o currículo pode estar influenciando a vida das crianças inseridas nos contextos empobrecidos.

Ficou evidente que o curso conseguiu sensibilizar esses profissionais e o mais importante esclareceu sobre a necessidade urgente de que a escola e a sociedade tenham de romper com as práticas arcaicas e excludentes e que acabam reforçando a pobreza e reproduzindo a desigualdade social.

Considerações Finais

A EaD é uma modalidade que chama atenção dos alunos, cada vez mais, pela forma flexível e, também, diante autonomia que possui. O aluno da educação a distância recebe um ensino diferenciado, porém, esse ensino exige uma nova forma de ensinar e aprender. A aprendizagem acontece de forma inovadora, pois o papel do professor é de mediador do processo e juntamente com o educando, juntos constroem o conhecimento.

Uma aprendizagem significativa prima pela interação entre tecnologia e ser humano. A condição essencial para que o ensino a distância progrida é o desenvolvimento da autonomia do aluno e por outro lado, pela coparticipação do professor dentro desse processo.

Tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem exige um ensino numa perspectiva libertadora e é claro, com isso, os contextos excluídos dos bens culturais e sociais passarão a serem ouvidos e vistos.

Nesse contexto de discussão, a educação de forma geral precisa provocar reflexões e debates, sobretudo, no que se refere às práticas pedagógicas e ao processos de educação que envolvem pessoas inseridas em contextos empobrecidos, ou seja, pessoas que vivenciam a pobreza e, então, dar condições reais para que esses sujeitos possam intervir nas estruturas segregadoras e, assim, lutar por uma vida digna. Esse, sim, é o principal papel da educação, seja ela presencial ou a distância.

Referências

BARBOSA, R. M.; SANTOS, I. O uso de um fórum de discussão para desenvolver atividades colaborativa. In: BARBOSA, R. M. (org). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed, 2005.

DELORS J. Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 10th ed. São Paulo: Cortez DF MEC UNESCO; 2002. p 89–102.

FILHO, Roberto Fragali. (org). **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: **Ação Cultural para a liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 34 ed. Rio de Janeiro: 1993.

LUCKSI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

NEVES, C. A. **Educação a Distância e a formação de professores**. Brasília: TV Escola, 2005. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/livro/4sf.pdf>>. Acesso em 13/02/2018.

A organização do ensino em ciclos: em busca da igualdade

Johannes Marinho Lustosa²⁷

Gisélia Brito dos Santos²⁸

Introdução

Os serviços básicos voltados ao bem-estar social ganham prioridade através da busca pela criação de políticas que reduzam a desigualdade social no Brasil. Nesse sentido, a educação é uma grande aliada, devendo ser considerada como prioridade, pois, em muito, pode contribuir diante da redução das desigualdades sociais. Dessa maneira, nas últimas décadas surgiram ações e programas que preveem a inclusão do processo de escolarização nos segmentos sociais - historicamente marginalizados - e, este fator, ocorre através dos esforços e dos recursos que são empregados na ampliação do número de vagas e das matrículas nas escolas da rede pública, especialmente no bojo do Ensino Fundamental.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 que modificou a redação do inciso I do Art. 208 da Constituição Federal, colaborou, deixando bem claro que o dever do Estado com a educação será cumprido mediante a garantia de ensino básico obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade. Esse processo de universalização do acesso à educação básica, que foi praticamente efetivado, passou a colocar aos administradores públicos e profissionais da educação um novo desafio, a melhoria da qualidade educacional que é ofertada ao conjunto populacional.

²⁷ Graduado em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Acadêmico do Programa de Especialização *Latu Sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social EPDS pela UFT. Professor da Educação Básica (SEDUC/TO). E-mail: johanneshist@gmail.com.

²⁸ Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Universidade Federal do Maranhão, Câmpus de Balsas. E-mail: britogisa@hotmail.com.

Para Azevedo (2008), a própria Constituição Federal sugere mudança do papel social da escola e a educação como um todo em relação à forma como são ofertados aos estudantes. O Artigo 206 da Constituição Federal diz que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola, (...) VII – garantia de padrão de qualidade”. Enquanto que o Artigo 208 afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito”; (...). O parágrafo primeiro deste mesmo Artigo declara que: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, p 88). É importante lembrar que, quando o assunto é educação, nesse caso, a escola pública representa o Estado, e tem por dever cumprir tais direitos à população.

Quando se fala sobre a reorganização do ensino em ciclos, a primeira imagem que evoca o senso comum é o processo de progressão continuada. Um conceito geralmente associado à ideia de que a escola se torna impossibilitada de reter os alunos, logo foi gerado, como sinônimo dessa reorganização em ciclos, a questão da aprovação automática. Leigos ou não nas questões educacionais passaram a questionar os benefícios e os prejuízos desse método, cuja adoção se tornou uma polêmica constantemente debatida no ensino brasileiro.

Em vista do cenário até aqui exposto, desenha-se como objetivo central do presente artigo, analisar de maneira conceitual a organização do ensino em ciclos de formação humana, visando assim à superação da pobreza e da desigualdade social. A fim de traçar um caminho coerente para o desenvolvimento do tema, elencam-se como objetivos específicos: conceituar a reorganização do ensino em ciclos; e avaliar como esse processo pode contribuir para superar a desigualdade social e a pobreza no Brasil.

Sendo assim, a problemática de pesquisa a ser solucionada paira sobre a questão: qual é a possibilidade de fazer uso da reorganização do ensino em ciclos de formação humana para a superação da pobreza e da desigualdade social no Brasil? Como justificativa para a escolha do tema, entende-se que, para além de ser uma temática contemporânea e pertinente ao campo de estudo do curso, existe também relevância acadêmica e científica atrelada ao tema, uma vez que o mesmo ainda demanda de aprofundamentos no bojo das pesquisas acadêmicas, visando enriquecer tanto informações teóricas quanto práticas sobre o assunto em questão.

A abordagem utilizada neste trabalho é a qualitativa, buscando, assim, levantar todas as informações teóricas a fim de se chegar à conclusão, utilizando-se de pesquisa exploratória cujos procedimentos são do tipo pesquisa bibliográfica, para colher e avaliar os dados. O trabalho, desta forma, é dividido em três momentos: i) breve aproximação histórica sobre os ciclos no contexto escolar brasileiro e as bases legais provenientes da legislação específica sobre a organização do ensino em ciclos no Brasil; ii) posicionamento de autores que defendem a implantação da organização escolar em ciclos de formação humana; e discussão sobre a possibilidade de organizar o ensino em ciclos de formação humana com o objetivo de superar a pobreza e a desigualdade social brasileira.

A organização do ciclo no Brasil: histórico e bases legais

Segundo Aguiar (2009), a organização escolar brasileira, até 1890, não era por série, não existia, até então, uma preocupação em organizar os alunos por idade. Estes eram agrupados pelo nível de conhecimento, em uma única turma, trabalhando com todos nos diversos níveis de aprendizagem, em um mesmo tempo e espaço. Para a autora, essas classes eram oferecidas na residência dos próprios professores ou em outros locais cedidos pela comunidade, como fazendas e até igrejas.

Não é de hoje que teóricos e especialistas debatem acerca de uma solução para os dois grandes problemas da educação brasileira, a reprovação e a evasão escolar. Conforme Medeiros (2005), no início do século XX, Sampaio Dória publica, através de uma carta, “contra o analfabetismo”, importante “documento/manifestação” defendendo o fim da reprovação escolar e a inserção da promoção automática. Segundo a autora o reformista Sampaio Dória defendia uma educação pautada no ensino da psicologia pragmática, e contrária ao método autoritário de ensino e favorável ao método intuitivo analítico.

Aguiar (2009) afirma que a denominação “ciclos” apareceu pela primeira vez na reforma Francisco Campos²⁹, período em que ocorreu uma série de mudanças no sistema educacional, e uma delas foi a criação do Ministério da Educação. Ela afirma que o termo aparece novamente na Reforma Capanema³⁰, que ficou conhecida como leis orgânicas do ensino, por volta de 1942 a 1946. Com esta reforma, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos, o ginásial com quatro séries e o científico e normal com três séries.

Na década de 1930, o professor Anísio Teixeira foi o grande pensador e principal crítico da escola brasileira, que definia a escola como arcaica, seletiva e classificatória, e comparava as escolas do Brasil às escolas europeias da Idade Média. O grande mestre Teixeira (1999) apontava para um novo sistema público de ensino que garantisse acesso e permanência dos alunos por direito e não como privilégio.

As melhores ideias surgiram na década de 1950, com o professor Anísio Teixeira, Secretário-geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). As principais críticas ao modelo educacional brasileiro foram levantadas por Luís Pereira, em seu artigo intitulado “A promoção automática na escola primária”, e Dante Moreira Leite, com o ensaio “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno”. Nessa mesma linha, Almeida Júnior contribuiu criticando a reprovação. Somente com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1961), foi possível, pela primeira vez, a possibilidade de organização não seriada do ensino, apenas em caráter experimental.

Posteriormente, algumas escolas dos estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul implantaram, de forma experimental, o regime em ciclo, mas depois de provocar grandes polêmicas na década de 1960, devido ao despreparo de professores e gestores para essa nova modalidade de ensino, as experiências acabaram extintas. Ao implementar qualquer tipo de mudanças ou inovações, muitas vezes, têm de enfrentar resistências internas. Arroyo (1999) argumenta que qualquer tipo de resistência, referente à implantação dos ciclos, refletem uma concepção e prática de formação. Para ele, os professores estão tão acostumados com a escola seriada que qualquer mudança contraria com tudo que foi construído ao longo dos seus processos de formação, tudo que faz parte da sua cultura profissional.

A Lei 5692/71, embora não apresente a denominação ciclo, pela primeira vez, abre a possibilidade de novas formas de estruturação do ensino e da escola, abrindo a possibilidade de organização dos alunos por meio dos avanços progressivos em sua trajetória escolar. A partir de então, o tema ganha força até que, na década de 1980, alguns estados e vários municípios adotam o ciclo no sistema público de ensino. Entretanto, somente com a LDB/96, em seu artigo 23, fica garantida de forma clara a possibilidade real da organização do ensino por Ciclos: “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, Ciclos...”. Arroyo (2000) acredita que a LDB legitimou e deu alento a essa trajetória, ao propor a organização do trabalho educativo por ciclos e ainda, torna legítimo que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos. Entretanto, ele reconhece que:

A medida que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, gênero, idade, classe. [...] (ARROYO, 2000, 35).

Isso significa que temos que superar o modelo atual do sistema de ensino que tem contribuído muito para reproduzir as desigualdades econômicas e sociais em nossa sociedade. Primeiro por estar organizada em séries. Depois por consagrar os conteúdos, colocando-os como sujeitos no centro das principais ações pedagógicas. Os alunos, nesse tipo de sistema, ficam em segundo plano.

Seguindo nessa linha, outro ponto a ser vencido e que contribui com a desigualdade é o currículo que preza pelos conhecimentos globais, sem tratar, especificamente, dos conhecimentos locais, sem levar em conta os conhecimentos para a vida em sociedade, e, principalmente, os saberes dos alunos que deveriam ser os sujeitos das ações pedagógicas. Isso deve ser considerado também porque o ritmo de aprendizagem não é o mesmo para todos os alunos, e esse sistema acaba por punir o aluno que não cumpre o aprendizado no espaço e tempo determinado.

29 Assim ficou conhecida a primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1931), sob o comando do Ministro da educação e saúde, Francisco Campos. A reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental e outro complementar.

30 Foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro, em 1942, durante a Era Vargas. Estas transformações foram lideradas pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

A organização escolar em ciclos de formação humana

Arroyo (1999) explica que a organização escolar em ciclos se torna gradativamente uma realidade em diversas escolas do Brasil, sendo que a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96) incorporou tal modalidade de organização para a educação básica no país. Todavia, esse tipo de educação em ciclos não é uma proposta inovadora e isolada, mas sim um método de organização de processos educativos adotados que vem demonstrando êxito nos resultados em diversos países.

Brisac (2010), por sua vez, explica que a organização do ensino em ciclos trouxe alguns conceitos novos para o cotidiano escolar, tais como: progressão continuada, avaliação formativa, avaliações externas, indicadores de qualidade e desempenho etc. A ideia proposta por essa organização envolve a formação escolar como uma não sucessão de programas anuais, com o reforço da percepção de que o método não é inovador ou recente.

A autora explica que diversos países do mundo se orientam para os ciclos plurianuais de seus sistemas educacionais, inclusive para o nível médio. Dessa forma, a ideia de progressão continuada dos alunos, ao longo do ciclo, emerge da necessidade de reorganização do tempo escolar, devido ao baixo desempenho apresentado por alunos do nível fundamental aos elevados índices de evasão escolar, gerados por repetências, bem como às consequências disso que são sentidas no orçamento público. Para Fernandes (2009), a origem de implementação da educação em ciclos se dá a partir de justificativas de cunho também político, uma vez que essa ideia “estava associada aos estudantes das classes menos favorecidas, tanto social quanto economicamente e, depois, essa proposta se amplia e conquista o discurso e a prática pedagógica no final dos anos 90 e no início do século XXI” (FERNANDES, 2009, p. 27).

Brisac (2010) prossegue afirmando que os ciclos são decorrentes de uma concepção do ensino que demanda de reformulação da relação pedagógica entre professor e aluno, com a valorização da formação e desenvolvimento geral do sujeito, propondo rupturas com modelos tradicionais do ensino. Para que isso aconteça, é preciso ir além de proibir a reprovação, já que, ao passo em que a reprovação é, com grande frequência, inútil, a redução desse mecanismo é um evidente progresso.

Contudo, caso não seja tomada nenhuma outra medida, certamente as desigualdades reais entre os alunos podem, evidentemente, ser ampliadas, mesmo que não sejam dramatizadas. Nesse ponto, a autora menciona que quando o professor é questionado como transmissor de conhecimento, centro do processo educacional, questiona-se também a forma avaliativa arbitrária predominante nas escolas, resultando em processos limitados à promoção ou à retenção, à aprovação ou à reprovação de alunos.

Souza Lima (2000) entende que essa reorganização temporal da escola em ciclos é parte de um processo de reavaliação da escola que é adotado em diversos países. Mesmo em países desenvolvidos, um cenário persistente de fracasso escolar gerou a percepção de que a estrutura tradicional da escola possui problemas graves. O que tornou necessário com que fossem

implementadas mudanças curriculares, pedagógicas e avaliativas, que passaram a se inspirar em teorias psicológicas³¹, mas não surtiram os efeitos desejados.

A autora aponta, a partir desses resultados, que é necessário empreender reformas em outras instâncias, sendo uma delas a organização e a gestão do tempo e do espaço na instituição escolar. As novas formas de organização temporal emergem de conquistas em campos que estudam os processos de desenvolvimento humano e sua inserção no contexto sociocultural. Os processos de aprendizagem, por sua vez, ocorrem na escola atrelada ao tempo, à organização espacial, ao discurso do professor e à vivência cultural. Dessa forma:

Sem rever a questão temporal não se conseguirá modificações educativas que melhorem a aprendizagem dos alunos. A divisão da temporalidade está tão internalizada na cultura escolar (entre educadores, pais, alunos, em documentos e na legislação) que mesmo quando sabemos de sua inadequação, não a examinamos nem criticamos. Inclusive, um dos papéis reservados à administração escolar é garantir o cumprimento dos tempos estabelecidos pela burocracia escolar (SOUZA LIMA, 2000, p. 1).

Dalben (2009) menciona que dentro do conjunto de propostas inovadoras para o cenário educacional brasileiro, uma das que causaram polêmica em relação à organização por ciclos foi a Escola Plural de Belo Horizonte, apresentada em meados da década de 1990 e implementada a toda rede municipal em 1995. A escola plural tomou como base o desejo e a expectativa de constituir um novo espaço social para a escola, bem como uma nova perspectiva para o fenômeno educativo.

Esse cenário passou a demandar que professores entendessem a concepção da nova mentalidade educacional, propondo-se a eles uma nova perspectiva do que seria um sistema público de ensino, tal como o lugar e o papel da escola pública no bojo de uma sociedade desigual. A autora explica que esse projeto se apresentou partindo da premissa de que o direito à educação não é assegurado tão somente pelo acesso à escola, mesmo que essa seja a etapa inicial da questão.

Segundo Bertagna (2003), o debate sobre os ciclos básicos de educação e a progressão continuada, surgiu devido ao problema de repetência, visando reduzir esse fenômeno e também a evasão escolar. Portanto, o sistema foi criado visando a uma democratização da educação debatida por vieses internos de que a escola instituiu a retenção e a seletividade dos alunos. Logo, o enfoque se voltou para a promoção e não para a relação entre a idade e a capacidade de aprendizagem dos sujeitos.

Nesse sentido, o autor entende que a referência em práticas de ensino de professores ainda se dá com base no plano de ensino e não em formatos flexíveis e individualizados de organização do currículo e tempo. Isso porque os professores, por meio de seus planos de ensino,

31 1. Tendência Liberal Renovada; 2. Tendência Liberal Renovadora não diretiva (Escola Nova); 3. Tendência Liberal Tecnicista; 4. Tendência Progressista Libertadora; 5. Tendência Progressista Libertária; 6. Tendência Progressista “crítico social dos conteúdos” ou “histórico-crítica”. Tabela completa disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/13206922/as-tendencias-pedagogicas-e-seus-supostos/19>>

remetem-se aos conteúdos que são previstos a determinada série escolar e não necessariamente às necessidades de cada aluno.

Duran (2003) aponta que manter a lógica da seriação na organização curricular e temporal da escola também seria uma forma de não favorecimento da ruptura com a concepção de que, para aprender algo, o aluno precisaria deter requisitos específicos e determinados. Essa problemática não é relacionada à não capacidade do professor em lidar com a progressão continuada, mas é sim uma característica da organização racional da escola que ainda não foi dissipada por meio da secretaria de educação.

Dalben (2009) explica que a ideia é entender que a permanência na escola é a parte fundamental, um debate que passou a considerar que seria prioritário criar políticas que tornassem viável a escolarização efetiva de crianças e jovens, assegurando, então, que fossem atendidos com qualidade em relação ao direito ao conhecimento e à inclusão social.

A proposta da escola plural foi construída com base em princípios e eixos norteadores que pretendiam responder e se opor a uma ordem político-pedagógico tradicional. Partiu da suposição de alterações radicais em processos de organização do tempo e dos espaços escolares, em processos de avaliação e com a proposta dos ciclos de formação como base para a articulação desse conjunto de processos educativos. Dessa forma, a autora aponta que:

Ao situar os ciclos de formação como pilares para a prática educativa, procurava evidenciar novos sentidos e significados para o processo pedagógico, para as ações da escola e para a gestão dos sistemas públicos de ensino, exigindo dos profissionais da educação uma nova postura diante da organização do ensino e dos alunos. Nessa perspectiva, trouxe à tona novas finalidades para os processos de avaliação escolar, direcionadas agora para o acompanhamento contínuo dos estudantes e para o questionamento dos usuais processos de avaliação da aprendizagem, prioritariamente centrados no desempenho cognitivo dos alunos, sem referência a um projeto político-pedagógico de escola (DALBEN, 2009, p. 67).

A escola plural passou a questionar resultados das avaliações escolares voltadas, sobretudo à ação da aprovação/reprovação de alunos, propondo uma total eliminação das notas e justificando essa decisão na existência de uma ótica limitada e equivocada do processo avaliativo da aprendizagem nesses moldes. Aos idealizadores do projeto, a nota seria um produto concreto da verificação, refletindo somente resultados imediatos e deixando de lado o processo educativo que fez com que o aluno chegasse a ela.

Aguiar (2009) explica que, a partir desse ponto de vista, a LDB de 1996 dispôs sobre a possibilidade de a educação básica se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, entre outras modalidades. De forma que, desde 1998, a política passou a ser implementada e a reorganização de escolas estaduais e municipais passou a ocorrer com base nos ciclos.

A autora explica que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), distribuídos entre 1997 e 1998, por parte do Ministério da Educação, sugeriram a divisão dos oito anos que com-

põem o ensino fundamental em quatro ciclos de dois anos cada um. O documento, porém, não gerou a ruptura definitiva com o processo de seriação, sendo que a proposta apresentada por ele é mais próxima ao regime de progressão continuada do que dos ciclos de formação e desenvolvimento humano.

Para esclarecer essa ideia, vale apontar que, com fundamento da LDB (BRASIL, 1996), a progressão continuada pode ser definida como um procedimento aplicado pela escola a fim de possibilitar que os alunos avancem de forma sucessiva e ininterrupta pelas séries ou ciclos escolares. Essa metodologia pedagógica é considerada avançada, já que propõe uma avaliação constante, contínua e cumulativa. Para além, disso, suas bases se dão na concepção de que a reprovação sucessiva dos alunos não contribui para a melhoria da aprendizagem.

Esta teoria pressupõe que o aluno deve ser munido de competências e habilidades em um ciclo mais longo do que um ano ou uma série escolar propriamente dita. Nesse sistema de ciclos não é prevista a reprovação do aluno, mas sim a recuperação por meio de aulas de reforço. O objetivo da progressão continuada é então de regularizar o fluxo de alunos durante os anos escolares, visando à superação do fracasso, das elevadas taxas de reprovação, uma ideia que faz com que os alunos acessem o estudo sem a incidência de repetências ou interrupções que criam o desânimo ou então que prejudiquem seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1996).

Aguiar (2009) explica que os ciclos de formação e desenvolvimento humano, por sua vez, partem da ideia de reavaliar a escola com base em modelos adotados em diversos países da América Latina, da Europa e nos Estados Unidos. Assim, as iniciativas de reformas da organização escolar no Brasil, especialmente em relação ao currículo, avaliação e práticas pedagógicas, que tomaram como base teorias psicológicas, não alcançaram os resultados esperados, como mencionado.

A autora explica que, diante dessas medidas de reformas e análise crítica sobre a estrutura escolar, iniciou-se a busca por aspectos que eram pouco abordados anteriormente. A organização espaço-temporal escolar foi o principal deles, bem como foi o que motivou o surgimento das novas formas de organização escolar que possibilitam um tempo maior para a aprendizagem do aluno.

Os ciclos como possibilidade de superação da pobreza e da desigualdade social

Conforme Aguiar (2009) os estudos sobre desenvolvimento contribuíram para o entendimento dos processos de conhecimento humano, desvelando a importância do fator tempo na aprendizagem dos alunos.

A autora explica que o surgimento dos ciclos no Brasil ocorreu conforme as tentativas de implementação da progressão continuada e dos programas humano que foram obtidos das áreas de neurociências, psicologia e suas diversas teorias, psicolinguística, antropologia, sociologia e comunicação, foram importantes os Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA), inicialmente

nos estados de São Paulo e Minas Gerais, e posteriormente se ampliando para outros estados. Na década de 1980 o CBA representou propostas políticas de inovação, tratadas como parte de um movimento de redemocratização do Brasil.

O programa, segundo Aguiar (2009), propôs a reversão do quadro de reprovação e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental, buscou inovações em concepções de alfabetização e avaliação da aprendizagem. Dessa forma, a proposta de ciclos de formação pretende, além de possibilitar a regularização do fluxo dos alunos do ensino fundamental em sua trajetória escolar, garantir o acesso deles aos conhecimentos básicos e necessários para a aprendizagem, sem interrupções e retenções, gerando mudanças profundas na organização das propostas pedagógicas e práticas dos professores, objetivando a concretização da escola inclusiva e promotora de cidadania, principalmente aos pobres e marginalizados.

Azevedo (2008), explica que, na prática do regime de ciclos, a pretensão é regularizar o fluxo de alunos durante a escolarização, assegurando que todos sejam capazes de cumprir os anos de estudo que foram previstos para o ensino obrigatório, sem que ocorram interrupções nos conteúdos e sem a ameaça coercitiva da retenção, que inviabiliza a aprendizagem efetiva e a educação de qualidade. O autor comenta que na rede estadual de ensino, os alunos podem progredir da primeira à quarta série e da quinta à oitava série de forma contínua, sem interrupções, sem reprovações.

Ao final da quarta e da oitava série, caso não alcancem os patamares de conhecimentos e habilidades esperados, são retidos por um ano, para passar por recuperação e reforço nas disciplinas ou conteúdo em que apresentaram as lacunas de aprendizagem dentro do ciclo.

Azevedo (2008) acredita que existem dois fatores elementares para que esse modelo de organização alcance resultados positivos, “a adoção de um processo de avaliação contínua da aprendizagem” e “a implantação de um programa de reforço e de recuperação contínua e paralela, destinado àqueles alunos que apresentam deficiência na aprendizagem dos conteúdos trabalhados” (AZEVEDO, 2008, s/p).

Mainardes e Stremel (2012) entendem que a implementação do ensino fundamental com nove anos foi um importante avanço na oferta educacional brasileira, especialmente para as classes que, de maneira histórica, possuíam acesso mais limitado à escolarização, seja no sentido de acesso, permanência e resultados. Portanto, os autores consideram a conquista histórica calcada tanto no contexto de desenvolvimento econômico e sociocultural, quanto nas lutas sociais que buscaram ampliar o acesso e a expansão da escolaridade básica.

A implementação da medida de ciclos demanda mudanças em diversos aspectos atrelados à reorganização do tempo, currículo, avaliação, organização escolar e práticas pedagógicas. No sistema de educação brasileiro, as redes de ensino são autônomas para decidir sobre a organização do ensino em séries anuais, períodos semestrais, ciclos etc. Para além disso, a mesma LDB que lhes permite essa liberdade, indica que os estabelecimentos que fazem uso de progressão regular por série, podem adotar, no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, o que elimina a reprovação em alguns anos ou séries, como já foi explicado.

Conforme Mainardes e Stremel (2012), os últimos 25 anos – pelo menos – no Brasil, foram marcados por diversas redes de ensino que implementaram modalidades diferentes de políticas de ciclos – os ciclos básicos, os ciclos de aprendizagem, os ciclos de formação, o regime de progressão continuada e o ciclo inicial de alfabetização – na tentativa de reduzir os índices elevados de reprovação e evasão escolar.

Em diversas redes de ensino, a implementação dos ciclos foi caracterizada pela proposta de alterações ainda mais profundas no sistema educacional, com a reorganização do tempo e do sistema de promoção dos alunos, do currículo, de avaliações, metodologias de ensino, gestão escolar e ampliando a participação da comunidade na vida da escola. Por outro lado, outras redes de ensino fizeram mudanças muito menos significativas. Os autores reconhecem que a implementação dos ciclos, mesmo que somente nos primeiros três anos do ensino fundamental, acarreta desafios aos professores.

O primeiro desafio é a necessidade de conhecer o projeto de ciclos proposto para a rede, o significado dessa política e as implicações dessa política para o seu trabalho. Em muitos casos, os professores têm acesso apenas a informações básicas, voltadas à prática, sendo necessária a busca individual ou a auto-organização dos docentes, com o apoio da equipe da escola, de grupos de escolas ou de sindicatos para a ampliação do conhecimento e das oportunidades de estudo e discussão sobre os ciclos. Um segundo desafio diz respeito às implicações pedagógicas dos ciclos, uma vez que a implantação de ciclos pressupõe uma alteração significativa nos processos de avaliação e desenvolvimento curricular que eram empregados pelos professores no regime seriado (MAINARDES; STREMEL, 2012, p. 9).

Os autores sintetizam que, para tanto, os professores precisam ser apoiados pela equipe escolar e pelas secretarias de educação, por meio da criação de espaços de formação dedicados a essas questões. Eles entendem que a adoção da organização por ciclos gerará muitas dificuldades e dúvidas, especialmente na etapa inicial, o que faz com que negligenciar essas questões seja fundamentalmente negativo aos processos de aprendizagem dos alunos, além de desmotivar os professores em relação aos ciclos.

Miranda (2009) explica que a atenção à diferença, o direito a uma escolarização mais equitativa e a perspectiva de fortalecimento da autoestima dos alunos, são três pontos referenciados pela proposta de implementação da organização escolar por ciclos, mesmo que não sejam sintetizados necessariamente dessa forma. A autora comenta que a força desses princípios, de todo modo, decorre menos de uma proposta clara e intencional por parte dos que defendem esse modelo e mais da noção implícita na proposta dos ciclos.

Essa noção decorre da diferenciação significativa da escola organizada em séries, que coloca à baila a diversidade dos alunos, gerando a noção da educação democrática assimilada nessas escolas, que precisa incorporar tal parâmetro. A constatação, segundo Miranda (2009), redireciona o debate da igualdade como premissa elementar no mundo moderno, podendo ser sintetizado por meio do embate entre a igualdade formal – e suas variantes neoliberais – e o princípio da igualdade substantiva. Sobre essa questão, a autora elucida:

Pode-se dizer que ambas se defrontam em alguma medida com a questão das desigualdades sociais, mas os posicionamentos são opostos. A contraposição entre o liberalismo igualitário e as condições de igualdade real expressa (e por certo encobre) uma contradição candente numa sociedade que convive com um aprofundamento sem precedentes dos processos de exploração e de apartação sociais (MIRANDA, 2009, p. 33).

Diante de desigualdades sociais tão intensas, enfrentar essa questão, conforme a autora parece causar uma divisão entre o reconhecimento e a atenção às diferenças, e a defesa intransigente da igualdade substantiva como premissa geral de orientação, pois na sociedade brasileira as diferenças se convertem em desigualdades como pretexto para a exploração e, em conjunto, produzem sua justificação.

Portanto, os ciclos de formação humana possibilitam oportunidades iguais a todos, diferente do período na organização seriada, os alunos teriam o tempo necessário para desenvolver as habilidades. Para Gonçalves (2014), a questão não se limita a implantação do sistema de ciclos. Para ela, será necessário que sejam realizadas ações complementares para que a modalidade se torne uma proposta de inclusão. Ela afirma que o respeito ao ritmo e tempo de cada aluno deve ser cumprido, respeito às diferenças presentes na sala de aula, buscar alternativas para atender aos alunos que apresentarem dificuldades, formação continuada dos professores, avaliação do processo de aprendizagem individual e na totalidade da sala de aula, utilização de materiais pedagógicos diversificados etc. Perrenoud (2004) acredita que um ciclo de aprendizagem é apenas um meio para ensinar melhor e lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades. Segundo ele, uma das razões para a escolha de ciclos diz respeito à possibilidade de atender os alunos de forma diferenciada em suas múltiplas diferenças.

Considerações finais

Por meio das pesquisas realizadas a fim de compor o presente artigo, foi possível compreender que a organização escolar em ciclos busca otimizar a possibilidade de aprendizagem dos alunos. Considerando, especialmente, a proposta da inclusão social, ela oferece oportunidades equânimes às camadas populacionais que, historicamente, foram mais limitadas em relação ao acesso à escolarização.

A visão estereotipada de ciclos associa o modelo à progressão continuada, por adotar critérios de progressão automática e não ocorrendo a reprovação dos alunos, ou seja, todos seriam aprovados, independentemente de terem um nível adequado de aprendizagem. Na verdade, o regime de ciclos vem rompendo com o círculo vicioso da repetência e estudantes que não aprenderam não ficam retidos em uma determinada série. A escola, nessa modalidade, tem a responsabilidade de ensinar sem deixar ninguém para trás.

Assim, a ideia da organização escolar em ciclos consiste em reduzir os níveis elevados de repetência escolar, já que essa prática foi comprovadamente ineficaz na melhoria de desempenho dos alunos, tornando-se apenas uma forma de punição. A repetência escolar também foi, por diversas vezes, relacionada aos elevados índices de evasão escolar, já que repetir o ano causa

desmotivação e desinteresse no aluno, levando-o a abandonar a escola de uma vez por todas. Esse sistema respeita o tempo de aprendizagem de cada aluno, sem que tenha de coagi-lo com a possibilidade de repetência, caso sua aprendizagem não ocorra no período fechado de uma série.

A exemplo disso, o projeto Escola Plural é considerado hoje uma referência na área de educação pública de todo o país e está baseado na concepção de que o processo educativo deve ser conforme os ciclos de formação do ser humano. Essa modalidade de ensino considera o estudante como o centro de todo o processo educativo, e, principalmente, pelo empenho na reformulação dos tempos e espaços escolares.

Para efetivar esse propósito e organizar o ensino em ciclos de formação humana, visando superar a pobreza e a desigualdade social, certamente é necessário agregar a reestruturação espaço-temporal, curricular e avaliativa ao processo. Conclui-se o presente artigo com a crença de que os objetivos, tanto geral quanto específicos, foram atendidos, bem como encontramos uma resposta satisfatória para a problemática de pesquisa. Contudo, como não era de intento, o assunto não fora esgotado, fora dado um primeiro e importante passo para o fomento de conhecimento e estímulo para o aprofundamento no tema, que pode ser feito em estudos posteriores, que visem corroborar, refutar ou complementar as constatações obtidas até o momento.

Referências

- AGUIAR, S. M. **Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia**. Goiânia: PUC-GO, 2009. (Dissertação de mestrado).
- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez. 1999, p. 143-162.
- _____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, p. 33-40, jan. 2000.
- AZEVEDO, A. J. A organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada. **Rev. Cient. Eletro. De Pedagogia**, ano VI, nº 12, jul. 2008.
- BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. Campinas: Unesp; Unicamp, 2003. (Tese de doutorado).
- BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.
- BRISAC, C. L. C. **A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo**. São Paulo: Uninove, 2010. (Dissertação de mestrado).

DALBEN, A. I. L. F. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

DURAN, M. C. G. A organização do ciclo básico e a concepção de alfabetização: memórias. Em: PALMA FILHO, J. C.; et al. (org.). **Ciclo Básico em São Paulo: Memórias da educação nos anos de 1980**. São Paulo: Xamã, 2003.

FERNANDES, C. de O. **A escolaridade em ciclos - práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica: a transição para a escola do século XXI**. 2003. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

GONÇALVES, Gláucia Cruvinel. **Escola seriada x escola organizada em ciclos: desafios e possibilidades**. 2014. 53 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do ensino fundamental de nove anos: reflexões e perspectivas. **Jorn. De Políticas Educacionais**, nº 11, jan./jul. 2012, p. 03-11.

MEDEIROS, Valéria Antonia. **Antonio de Sampaio Dória e a Modernização do Ensino em São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX**. 2005. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

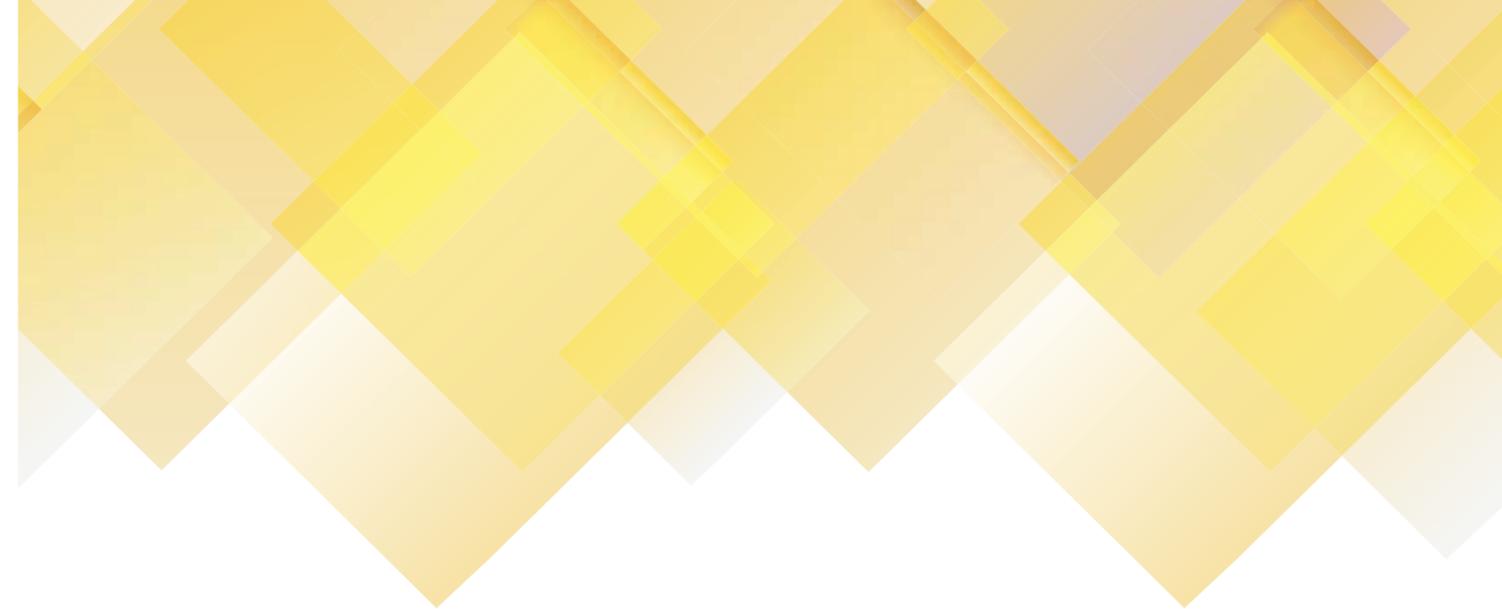
MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Reforma Francisco Campos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em: 25 de out. 2017.

_____. Verbetes Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação** <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 25 de out. 2017.

MIRANDA, M. G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SOUZA LIMA, E. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: GEDH, 2000.

TEIXEIRA, A. S. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v 80, n 196, 1999.



Sobre os autores e as autoras

Adriana Gonçalves de Oliveira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus de Campos Belos. Atualmente é agente comunitário de saúde na cidade de Monte Alegre (GO). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EEPDS).

Antônia Márcia Duarte Queiroz

Doutora em Geografia- Bolsista-CAPES pela Universidade Federal de Uberlândia -IGUFU-MG.Tese defendida na área do Ensino de Geografia. Mestre em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros - PPGDS/UNIMONTES-MG. Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES-MG. Realização de Estágio Doutoral no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais - CICS. NOVA, Universidade Nova de Lisboa/Portugal, no período, Agosto de 2014 a Março de 2015. Experiência Profissional: Analista Pedagógica e Docência em Graduação, Pós Graduação, Educação à Distância e Educação Básica; como professora orientadora do ciclo avançado (Pós -Graduação Lato Sensu) do Programa de Formação Continuada - Mídias na Educação, professora na graduação do Departamento de Geociências - UNIMONTES, professora de Metodologia Científica UAB - UNIMONTES; professora de Geografia na Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, Professora de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IF-SULDEMINAS. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal do Tocantins-UFT. Produções científicas principalmente nos seguintes temas: Meio Ambiente, Planejamento Urbano. Ensino da Geografia, Extensão Universitária, Redes de Solidariedade, Processos Sócio-Econômicos (Territorialização Regional), Ordenamento Territorial e Ambiental, Epistemologia das Ciências Sociais e Planejamento Sócio - Econômico.

Dailson Evangelista Costa

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas - área de concentração em Educação Matemática - pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará (UFPA); com bolsa de estudo da CAPES (2012/2013). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Tocantins (UFT-2012). Ainda na graduação, foi bolsista CAPES pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - 2008/2010); Monitor nas disciplinas de Geometria Espacial (UFT-2009) e Matemática Básica II (UFT-2011); Bolsista do Programa de Intercâmbio Luso-Brasileiras Santander Universidades (estudou na Universidade de Aveiro, em Portugal, durante 6 (seis) meses (2010/2011)). Durante o Mestrado participou dos grupos de estudos e pesquisas: Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Matemática (GEDIM); Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores ((TRANS)FORMAR). Atualmente é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática na Formação de Professores (GEPEM-FOR/UFT-Arraias). Possui experiência na área Educação Matemática, com ênfase em: Laboratório de Educação Matemática, Didática da Matemática, Formação de Professores que Ensinam Matemática (PEM), Tendências em Educação Matemática. Participou como Professor Formador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2015/2018), tendo a UFT como instituição formadora. Foi Coordenador de Tutores do Curso EaD de Matemática da UAB/UFT (2015). Atualmente é Professor Assistente B2 da UFT, Câmpus de Arraias, atuando no curso de Licenciatura em Matemática; Coordenador do Laboratório de Educação Matemática (LEMAT); Vice-coordenador da Especialização em Educação Matemática e Coordenador de área do subprojeto do PIBID - Licenciatura em Matemática (UFT-Arraias).

Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque

Mestra em Educação pelo PPGE/Universidade Federal do Tocantins. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (2001). Pós-graduação em Formação de Professores Alfabetizadores, Gestão Escolar, Docência Superior e Orientação Educacional. Atua na formação de docentes da Educação Básica e Educação Superior. Tem experiência em supervisão pedagógica, orientação, planejamento e gestão escolar, tutoria em Ead, formação de docentes. É palestrante e oficinaira nas áreas de alfabetização e letramento, educação infantil, Pedagogia Florença, docência superior e gestão escolar. É membro do Grupo de Pesquisa NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO PÚBLICA E ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL- Unitins Campus de Dianópolis. Também é membro do Grupo de Pesquisa RIEC TO- REDE INTERNACIONAL INVESTIGANDO ESCOLAS CRIATIVAS.

Edvaldo Chaves dos Santos

Acadêmico do Curso de Pós-Graduação em EAD em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Elias da Silva

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1993), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999), Doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2010). Atualmente exerce a função de professor na Universidade Federal do Tocantins / Araguaína

Eliene Rodrigues Sousa

Doutora em Ensino de Língua e Literatura pela UFT. Mestre em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Letras português/inglês (2009) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atuou na pesquisa científica (pibic). Professora de língua portuguesa e Inglesa do Ensino Fundamental e Médio na rede pública de 2009 a 2014. Atuou como coordenadora e professora na Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável da Amazônia - FADESA, em Parauapebas-PA em 2015. Atuou como formadora de TCC no Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, (EPDS) da Universidade Federal do Tocantins(UFT) no polo de Araguaína. Atuou como bolsista do doutorado pelo CNPQ/CAPES e atualmente é professora de língua portuguesa e inglesa no ensino médio na rede pública em Araguaína.

Fábio Aires Manduca

Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal do Tocantins(2012). Atualmente é professor da educação básica da Secretaria da Educação e Cultura. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas.

Gisélia Brito dos Santos

Professora da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Balsas. Coordenadora do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da UFMA Campus Balsas. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2013) (Realizou estágio de doutorado sanduíche de fevereiro e julho de 2011 na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal). Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2009). Especialista em Psicologia da Educação (2016) e em Perspectivas Críticas da Literatura Contemporânea (2006) pela Universidade Estadual do Maranhão. Graduada em Licenciatura Plena em Letras português, inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (2004). Atua na área de leitura e produção textual, metodologia da pesquisa científica e de ciência, tecnologia e sociedade.

Jeana Maria de Moura Telles

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicopedagogia Educacional voltada à Educação Infantil e Séries Iniciais. Como também na Coordenação e Orientação Escolar.

Johannes Marinho Lustosa

Graduado em História pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2007). Acadêmico do Programa de Especialização *Latu Sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social EPDS pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Professor da Educação Básica Secretaria Estadual de Educação Juventude e Esporte SEDUC/TO, lecionando a disciplina de História no Ensino Fundamental e Médio.

Katiane da Silva Santos

Mestra em Estudos de Cultura e Território, Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais (2017) e em Geografia: Desenvolvimento Regional e Urbano (2009) e Geógrafa Licenciada (2008) pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Atua como pesquisadora na área Território e Cultural com enfoque em comunidades tradicionais quilombolas.

Kerlem Divina Alves Nogueira

Licenciada em Química e acadêmica do curso de Pós-graduação *Lato sensu* em EAD em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína – TO.

Lucielly Tavares Babugen Reis

Acadêmica do Curso de Pós-Graduação Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Madson Pinto dos Santos

Possui bacharel e licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2008) e é graduado em Pedagogia pela Universidade Anhanguera (2017). É pós-graduado em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (2017). Estuda Arte-Educação pela UFT em caráter de pós-graduação, curso este em andamento. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo tácito, educação formal, arte-educação e pobreza, educação e moradia.

Maria Célia Dias de Castro

Professora (Adjunto II) da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas, desde 2001. Graduiu-se na Universidade Estadual do Maranhão UEMA/CESBA em Letras. Fez Mestrado em Letras e Linguística na Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO e desenvolveu a pesquisa *O Aspecto das Vogais na Fala do Sertanejo da Região de Balsas-MA* (09.03.2008). Fez Doutorado em Letras e Linguística na Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO e defendeu a tese *Maranhão: Sua Toponímia, Sua História* (09.03.2012). Participou de Estágio "Doutorado Sanduíche" (PDDE - CAPES), na Universidade de Lisboa, Portugal, em 2010. Iniciou um Pós-Doutoramento em julho de 2014 e o finalizou em junho de 2015, na Universidade Nacio-

nal de Brasília UnB, em Ecolinguística, sob orientação do Prof. Supervisor Dr. Hildo Honório do Couto. Realizou estágio de Pós-Doutoramento na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, de agosto de 2016 a julho de 2017, sob a supervisão da Profª. Drª. Aparecida Negri Isquerdo, com pesquisas na área de Estudos do Léxico e Toponímia, precisamente o projeto Atlas Toponímico do Estado do Maranhão- ATEMA: mesorregião Sul Maranhense; Atua principalmente nos seguintes temas: Onomástica (Toponímia e antroponímia) - Municípios Maranhenses, Região Sul Maranhense, Sertanejo, Língua, Cultura e História.

Maria de Lourdes L.Macedo

Possui graduação e pós-graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá-Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (2018). Atualmente é Diretora da Diversidade e Projetos Educacionais da SEDUC-TO. Desenvolveu atividades profissionais na Gerência de Desenvolvimento e Fortalecimento do Ensino Profissionalizante, como Técnica Pedagógica. Atuou como Coordenadora de Assistência no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (EAD), ofertado pela Universidade Federal do Tocantins-Tocantins em parceria com a Seduc-Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desportos. Atua como tutora a distância no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em EaD no Curso de Educação, Pobreza e Desigualdade social (UFT). Atua como docente voluntária na Universidade da Maturidade no campus da UFT-Palmas-Tocantins. Faz parte do Grupo de Estudos Progero-UFT. Faz parte da ABEC-Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais. Realiza estudos e pesquisas no método da História Oral, nas temáticas: Ensino de História, Velhice, Pobreza e Desigualdade Social, Morte e Cemitérios, Gerontologia, Tanatologia e Tanatopedagogia.

Maria do Socorro Soares Bezerra

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Pré-escola e Alfabetização (1995) pela Universidade Estadual da Paraíba, especialista em Inspeção Escolar (2005) pela universidade do Tocantins-UNITINS. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Nordeste (1986) atuou como professora assistente da Universidade do Tocantins (curso de Pedagogia) Campus de Tocantinópolis por 6 anos (1997-2003). Atuou ainda como professora substituta na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, (2004-2005) e de 2013 a março de 2014. É concursada no Estado do Tocantins -TO, professora de Educação Básica pertencente a Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins desde 2000. Exerceu a função de Assessora aos Municípios (11) jurisdicionados a Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis (DRE). Trabalhou como professora de Sociologia e Filosofia No colégio Darcy Marinho em 2013. Em 2014 e 2015 foi Coordenadora Pedagógica no Colégio José Carneiro de Brito. E, em 2014 atuou como formadora de Língua Portuguesa (PNAIC) pela UFT. Atualmente supervisora Escolar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar e Formação de Professores, atuando principalmente com os seguintes temas: aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do campo, Educação Infantil, alfabetização e currículo. Atuou como Coordenadora Pedagógica, e atualmente exerce a função de Supervisora Escolar na DRE de Tocantinópolis.

Marilda Piccolo

Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás, onde fez também graduação em Pedagogia. Licenciada em História pela Universidade Católica de Goiás. Especialista em Administração e Planejamento para Docentes (Universidade Luterana do Brasil) e em Educação a Distância (Universidade Católica de Brasília). Foi professora da Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) nos cursos de Licenciatura, na modalidade Educação a Distância. Foi Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UNITINS de março/2008 a fevereiro/2011. Professora conteudista de material de apoio didático para Educação a Distância, da UNITINS. Auditora de Controle Externo aposentada do Tribunal de Contas do Estado do Tocantins, onde atuou como Diretora do Instituto 5 de Outubro na formação continuada dos servidores e jurisdicionados do órgão. Conselheira do Conselho Editorial da Revista Tempo Integral. Já trabalhou nas instituições: Centro Universitário Luterano de Palmas, Faculdade Católica do Tocantins, Universidade Unyleya (Brasília), Universidade Federal do Tocantins dentre outras. Tem experiência nas áreas de História da Educação, Metodologia Científica, Acadêmica e da Pesquisa, Políticas Educacionais, Literatura Infanto-Juvenil, Avaliação, Educação Básica e Superior. Pesquisa atual: formação de professores.

Rhoselly Marques da Silva Xavier

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, Universidade Federal do Tocantins – UFT. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Universidade Federal do Tocantins- UFT- Campus Miracema do Tocantins, 2017. Professora de Língua Portuguesa no Centro de Ensino Médio Rui Brasil Cavalcante, Miranorte-TO.

Rubens Martins da Silva

Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela UFT/Araguaína. Mestre em Letras pela PUC Goiás (2012). Possui Graduação em Letras Português/Inglês pela Unitins (1996) e Graduação em Pedagogia pela Faculdade AD1 (2012); Especialização em Gestão Educacional pela EDUCON (2006) e Especialização em Tecnologias em Educação pela PUC Rio (2010). Tem experiência em Leitura e Produção de Textos, Letramento Literário, Literatura Tocantinense, Metodologia Científica e em Tecnologias Aplicadas à Educação. É pesquisador na área de estudos do letramento e da mediação de leitura para a formação de sujeitos-leitores. Atualmente realiza estudos em Análise de Discurso (com base em Michel Pêcheux) e em contextos de sustentabilidade (com base em Andy Hargreaves e Dean Fink). Pesquisa também a sustentabilidade da formação inicial com ênfase no PIBID. Exerce a função de Professor Mestre na Unitins/Câmpus de Palmas-TO.

Sandra Alves Farias

Graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (2013) - Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem. Integrante dos grupos de pesquisa: Infância e contextos educativos: abordagens teórico-metodo-

lógicas, multidisciplinares e práticas pedagógicas (UNIUBE). Estudos de contabilidade aplicada à gestão, da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Desempenhou a docência nos Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no Estado do Tocantins de 2009 a 2011. Desde 2016 desempenha a docência na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), onde ministra as Disciplinas: Língua Portuguesa, Interpretação e produção de textos, Metodologia da Pesquisa Científica, Português Jurídico, Orientação de Monografia e de projeto científico. Integrante da Comissão Própria de Avaliação da UNITINS, representando os docentes do câmpus de Dianópolis\TO.

Wander Alberto José

Licenciado em Matemática pela Fundação Universidade do Tocantins (2000), Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Matemática e Física pelas Faculdades Integradas de Amparo (2001). Especialista em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais - Matemática e Ciências, pela Sociedade de Educação Continuada (2006). Técnico em Programação de Sistemas, pela Fundação Universidade do Tocantins (2008), Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal do Tocantins (2012). Atualmente é Coordenador de Pólo da UAB - Secretaria da Educação, Juventude e Esportes, docente na Universidade Estadual do Tocantins. Tem experiência na área de Matemática Aplicada, Matemática Financeira, Estatística, Controle Interno, Gestão Pública, Gestão Escolar e outros cursos.

Os organizadores

Brigitte Ursula Stach Haertel

Professora Doutora da Universidade Federal do Tocantins com mestrado (2009) e doutorado (2017) em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Membro da Associação PBL (*Problem Based Learning*) desde 2016. Atuou como coordenadora pedagógica e coordenadora de Núcleo Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de 2008 a 2012 (SEESP) na formação continuada de professores da rede estadual. Atuou como tutora do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) orientando monografias de conclusão de curso de professores e coordenadores no período de 2010 a 2013. Atuou como coordenadora da iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais (EPDS - MEC/SECADI) entre 2016 e 2017.

José Carlos da Silveira Freire

Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Goiás. Graduado em Pedagogia - Universidade Estadual do Ceará (1994). Atuação como professor na área de prática de ensino e estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Atuou como Coordenador do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas - NEPED/UFT. Desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase nos temas: Trabalho Docente, Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas.

Layanna Giordana Bernardo Lima

Doutora em Ciência área de concentração em Geografia Humana (2012-2016) pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Ciência do Ambiente (2009) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Pedagogia (2001) pela Universidade do Estado do Tocantins (Unitins) .Docente na Universidade Federal do Tocantins desde de 2010, atuando no curso de Pedagogia. Atuou como Diretora - Adjunta e coordenadora pedagógica de projetos de educação socioeducativa na Instituição Educacional Casa de Eurípedes na cidade de Colinas do Tocantins entre os anos de 2002 e 2010. Coordenadora do curso de Pedagogia (UFT/Miracema) de 2010 a 2012. Atualmente, vice- líder do Grupo de pesquisa educação, cultura e mundo rural - EDURURAL (UFT/Miracema) e pesquisadora Geografia Agrária (USP). Membro efetivo pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social- NEPED, da Universidade Federal do Estado do Tocantins.Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Prática Pedagógica - LIPPed. Atuou como Coordenadora Pedagógica da Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social/MEC em 2017. Áreas de ensino e pesquisa campo do ensino de geografia, ciências naturais, educação ambiental e do campo; educação escolar indígena. No âmbito da pesquisa em geografia: questões indígenas; geografia agrária; campo e território.

A presente obra tem como objetivo discutir a necessidade de reconhecimento da pobreza na sociedade e nos espaços educativos escolares, no intuito de sensibilizar para a constituição de uma exigência ética e política. Ética, porque a negação ao saber sistematizado representa uma violação ao direito de ser pessoa. Política, porque cabe ao poder público desenvolver ações que criem oportunidades de acesso à escolarização obrigatória. Nessa perspectiva, é necessário problematizar as noções de pobreza e suas manifestações nas práticas educativas e docentes. Para tanto, oferecemos ao público leitor um conjunto de reflexões resultado de pesquisas realizadas por estudantes e professores do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais (EPDS), da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Os textos selecionados para esta coletânea foram divididos em dois eixos temáticos: Eixo I – A produção social da pobreza, estratégias político-pedagógicas de enfrentamento das desigualdades na prática Educativa Escolar, composto de seis artigos que tratam da pobreza, das finalidades e do perfil dos usuários do Programa Bolsa Família, bem como das estratégias utilizadas pela escola para lidar com os efeitos das desigualdades sociais; Eixo II nominado de A pobreza e suas manifestações no currículo escolar, constituído de sete textos que tematizam como a pobreza aparece no currículo da escola e suas abordagens e impactos na prática educativa. Enfim, a apreensão da pobreza e as estratégias pedagógicas de enfrentamento no currículo escolar constituiu o cerne das reflexões dos autores dessa coletânea. A pobreza vista como fenômeno multidimensional, ligada às condições de produção da vida, revela-se como importante chave de interpretação, principalmente no âmbito da prática social da educação que se destina a revelar os vários determinantes de sua produção e reprodução como instrumento de dominação e perpetuação das relações sociais.

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:

