

# EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

A iniciativa EPDS  
na Universidade de  
Brasília (2017-2018)

**Volume 1: Reflexões**

**Organização:**

Alexandre Simões Pilati  
Cynthia Bisinoto  
Natalia de Souza Duarte  
Silvia Cristina Yannoulas

EDITORA



**UnB**



**Universidade de Brasília**

**Reitora**  
**Vice-Reitor**

Márcia Abrahão Moura  
Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora**

Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial**

Germana Henriques Pereira  
Fernando César Lima Leite  
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende  
Carlos José Souza de Alvarenga  
Estevão Chaves de Rezende Martins  
Flávia Millena Biroli Tokarski  
Izabela Costa Brochado  
Jorge Madeira Nogueira  
Maria Lidia Bueno Fernandes  
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos  
Verônica Moreira Amado

# EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

A iniciativa EPDS  
na Universidade de  
Brasília (2017-2018)

Volume 1: Reflexões

EDITORA



UnB

**Coordenadora de produção editorial**  
**Diagramação**

**Equipe editorial**

Luciana Lins Camello Galvão  
Wladimir de Andrade Oliveira

© 2019 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:  
Editora Universidade de Brasília  
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,  
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF  
Telefone: (61) 3035-4200  
Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)  
E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto:contatoeditora@unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte  
desta publicação poderá ser armazenada ou  
reproduzida por qualquer meio sem a autorização  
por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

---

E24 Educação, pobreza e desigualdade social : a iniciativa EPDS na  
Universidade de Brasília (2017-2018) [recurso eletrônico] /  
organização: Alexandre Simões Pilati ... [et al.]. – Brasília :  
Editora Universidade de Brasília, 2020.  
2 v.

Formato PDF.

v. 1. Reflexões – v. 2. Mediações.

ISBN 978-65-5846-048-0 (v. 1)

ISBN 978-65-5846-049-7 (v. 2)

1. Educação. 2. Desigualdade social. 3. Pobreza. 4.  
Universidade. I. Pilati, Alexandre Simões (org.).

CDU 37.014

---

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

7

**O Curso de  
Aperfeiçoamento  
Educação, Pobreza e  
Desigualdade Social na  
Universidade de Brasília –  
IEPDS UnB (2017/2018)**

*Alexandre Pilati*

**O CURSO  
EPDS NO DF:  
CONQUISTAS  
E DESAFIOS**


15

*Leila D'Arc Sousa  
Natalia de Souza Duarte*

40

**PERFIL DOS/AS  
CURSISTAS  
EPDS COMPARADO:  
EPDS/UFSC E EPDS/UNB**

*Adir Valdemar Garcia  
Adriano Vinício da Silva do Carmo  
Rafael Monteiro da Silva*



**CONDICIONALIDADES  
DOS PROGRAMAS DE  
TRANSFERÊNCIA DE RENDA  
E COMPREENSÕES DOS  
CURSISTAS EPDS NO DF**

**85**

*Rosa Helena Stein*

**151** **O DIREITO HUMANO  
À ALIMENTAÇÃO  
ADEQUADA E A  
ALIMENTAÇÃO  
ESCOLAR NO  
DISTRITO FEDERAL**

*Camila Potyara Pereira*

**A LITERATURA  
CIENTÍFICA SOBRE  
EDUCAÇÃO, POBREZA E  
DESIGUALDADE SOCIAL –  
DUAS DÉCADAS DE  
PRODUÇÃO ACADÊMICA  
BRASILEIRA SOBRE EPDS**

**180**

*Silvia Cristina Yannoulas  
Gabriela Fogaça Alves Pinheiro*

**232** **SOBRE OS AUTORES**





# O CURSO EPDS NO DF: CONQUISTAS E DESAFIOS

*Leila D'Arc Sousa  
Natalia de Souza Duarte*

## **Resumo**

O presente capítulo registra o processo de realização do curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social ofertado pela UnB, em 2018, aos profissionais de educação da rede pública do Distrito Federal, bem como a outros profissionais que desenvolvem atividades relacionados ao Programa Bolsa Família. Partindo do resultado de pesquisa anterior, que identificou a desconsideração da população em situação de pobreza na organização do trabalho pedagógico das escolas públicas do DF, apresenta o Curso Educação Pobreza e Desigualdade Social como uma estratégia para o enfrentamento da invisibilidade da pobreza nas escolas. Também descreve as etapas de seleção e formação inicial e continuada dos tutores, a coordenação pedagógica, o acompanhamento e monitoramento da plataforma, as estratégias de recuperação, os encontros presenciais e a dinâmica de construção do coletivo, imprescindível

para o sucesso ao longo do curso. Conclui com o reconhecimento da formação de um grupo pioneiro de educadores que, espera-se, atuará enfrentando os preconceitos presentes no imaginário pedagógico e social, sobre as origens e razões da pobreza e no fortalecimento da educação pública destinada a essa população, requerendo trato adequado, questionando as limitações das políticas públicas, as polêmicas envoltas nessa temática e atuando nas possibilidades de ações interventivas dos/as agentes públicos, em especial as desenvolvidas pelos cursistas como Projeto Interventivo de finalização dessa formação.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Pobreza; Preconceito, Escola.

## Introdução

A invisibilidade da pobreza no contexto da educação pública do Distrito Federal já era uma realidade conhecida pela equipe gestora do curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS). Em 2011, as autoras desse artigo realizaram pesquisa em toda rede pública de ensino do Distrito Federal para identificar se e como as escolas consideravam a pobreza em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Das 200 escolas respondentes – 1/3 do total das escolas públicas do DF - apenas 34 (17%) consideravam a pobreza em seus PPPs. Em 2017, passados 6 anos, não havia registro de nenhuma ação formativa para profissionais da educação sobre o tema da pobreza para reversão desse quadro. O curso EPDS era a possibilidade de mudar este cenário e inaugurar um processo de discussão sistematizada sobre a temática, e produção de práticas interventivas, fundamentadas em amplo e profundo referencial teórico de produções acadêmicas relativas às políticas públicas, legislação, normas, estudos, pesquisas, dados, e estatísticas produzidas sobre o tema.



Para compartilhar a história dessa formação pioneira no Distrito Federal, nosso artigo começa pela contextualização da temática, apresentando a Pesquisa Mapa da Diversidade das Escolas Públicas do Distrito Federal<sup>1</sup> seguida da narrativa relativa à Iniciativa EPDS - seleção e formação dos tutores, organização do trabalho pedagógico, formação continuada da tutoria, estratégias de resgate de cursistas e combate à evasão, encontros presenciais, e reflexões sobre o Projeto Interventivo – finalizando com as considerações a respeito de formação docente, para a qual, a partir da experiência compartilhada, a temática pobreza e desigualdade mostra-se como essencial a qualquer ação para transformação da educação.

## **A Invisibilidade da Pobreza nas Escolas Públicas do Distrito Federal**

Em 2011, a Coordenação de Diversidade da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), realizou pesquisa intitulada “Mapa da Diversidade das Escolas Públicas do Distrito Federal: Ações e Projetos”, que teve por objetivo geral investigar, de maneira exploratória, como as escolas da rede pública de ensino do DF, incorporavam a população em situação de pobreza, e as temáticas da diversidade, na organização do trabalho pedagógico. As autoras desse artigo trabalharam intensamente para desvelar essa relação complexa e silenciosa, que também contou com a participação da Coordenação de Pesquisa na Educação Básica da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal – COPEB/EAPE/SEDF, do Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – GERAJU/FE/UnB,

---

<sup>1</sup> Esses dados fazem parte da tese de doutoramento de Natalia Duarte - Política Social: um estudo sobre educação e pobreza. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/10909>. Acesso em 17 set. 2018.

e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação do Departamento de Serviço Social da UnB – TEdis/SER/UnB.

A opção pela escolha do Projeto Político-Pedagógico – PPP como elemento de investigação, deu-se em função de que o mesmo constitui documento de referência obrigatória das escolas, e que deve orientar, pelo menos em tese, a organização do trabalho pedagógico da unidade, especialmente em redes públicas que adotam o preceito constitucional da gestão democrática para a educação. O DF teve algumas experiências de gestão democrática sendo que a última se iniciou justamente em 2011, ano de intenso debate pela comunidade escolar, da Lei de Gestão democrática, então em tramitação na Câmara Legislativa do Distrito Federal, que culminou com sua aprovação em fevereiro de 2012 (Lei 4.751 de 07/02/2012). A organização do trabalho pedagógico deve estar amparada no PPP, especialmente porque este pressupõe uma elaboração coletiva e permanente, com ampla participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Para Veiga (2003) o PPP assegura vinculação ao futuro; aos compromissos expressos e concretizados e a concepção de cidadão e de sociedade que abraça. O PPP tem inter-relações recorrentes que se adjetivam para uma significação específica e muito cara à área da educação. O PPP é elemento privilegiado para instaurar mecanismos e processos permanentes de reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico da instituição, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. E, mesmo que na prática as discussões e revisões do PPP não sejam formais, fica salvaguardada a expressão de uma vontade que pode e deve ser analisada.

Em complemento à investigação do PPP, também se pesquisou se havia programas, projetos e ações específicos para a diversidade na unidade escolar. A organização do trabalho pedagógico de uma escola se dá, também, pela existência de projetos que mobilizam recursos, pessoas, profissionais, alunos e até toda a comunidade escolar em torno de um desafio constatado no cotidiano

da escola. Como a SEDF tem prática antiga de valorizar a propositura e implementação de projetos, as escolas são incentivadas a desenvolvê-los.

Das 649 escolas públicas do DF em 2011, 214 escolas responderam à pesquisa. Essa amostra representa: 33% das escolas da rede pública do DF; 139.876 alunos (28% do total), 8.013 professores (29% dessa categoria) e 3.143 funcionários (27% desses profissionais). Apesar de intentar-se pesquisa universal – sem seleção aleatória ou composição de amostra estratificada das escolas participantes – realizou-se um estudo com mais de 30% da rede pública do DF, assegurando os tipos e modalidades existentes<sup>2</sup>, o que nos pareceu bastante representativo, e possível de sustentar análises e inferências, para a produção de conhecimento a esse respeito.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado com 45 questões, sendo que dessas, 20 questões eram abertas e 25 fechadas. Para esse artigo analisaremos os dados referentes a 8 questões. Dentre as questões aqui analisadas, perguntou-se aos gestores das escolas se no PPP havia consideração sobre as seguintes temáticas: direitos humanos, relações étnico-raciais, relações de gênero, sexualidade, meio ambiente e situação de pobreza.

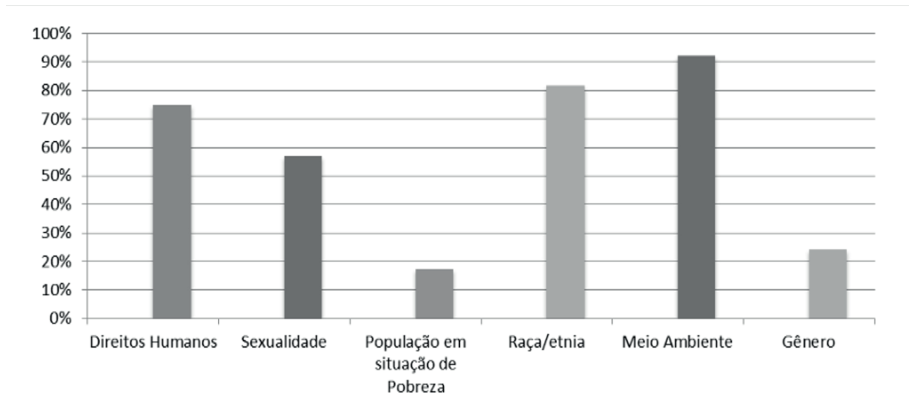
Ao tabular as respostas das 214 escolas, percebeu-se que a diversidade era contemplada nos PPPs, no entanto, com comparecimento distinto de suas temáticas. Encontrou-se presença contundente da temática de Meio Ambiente (186 escolas, 92%), seguida de consideração das relações étnico/raciais (165 escolas, 82%), dos Direitos Humanos (151 escolas, 75%) e da sexualidade (115 escolas, 57%). Em contrapartida, praticamente não havia consideração

---

<sup>2</sup> As escolas da rede pública do DF dividem-se em categorias conforme o público, etapa e modalidade que atende: Centros de Educação Infantil, Centros de Atendimento Integral à Criança, Escolas Classes, Centros de Ensino Fundamental, Escolas Profissionais, Centros Interescolares de Línguas, Centros de Ensino Especial, Centros Educacionais e Centros de Ensino Médio. À exceção das Escolas Profissionais, todos os tipos de escolas estão presentes nas 214 unidades escolares respondentes, resguardando à pesquisa, cobertura dos tipos de escolas existentes no universo considerado.

da situação de pobreza (apenas 35 escolas, 17%) e a consideração de gênero: apenas 49 escolas (24%) afirmaram considerar essa temática nos seus PPPs. Esses resultados estão representados, comparativamente, no Gráfico 1.

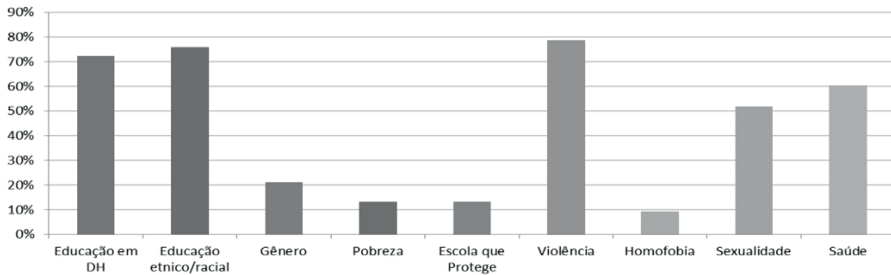
**Gráfico 1:** Escolas Respondentes que consideravam a diversidade em seus Projetos Políticos Pedagógicos.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Também se questionou às unidades escolares quanto a projetos e ações implantados nas unidades escolares, apresentando como opção, além de questões abertas, projetos desenhados e promovidos pelo Governo Federal, aos quais houve adesão da SEDF. Os resultados encontrados são compatíveis com o levantamento das temáticas da diversidade presentes nos PPPs. Houve sobre e sub-representação das mesmas temáticas mencionadas. Encontraram-se ações e projetos para as relações étnico/raciais em 153 escolas (76%), para as questões de Direitos Humanos em 143 escolas (72%) e 105 escolas desenvolviam ações sobre Sexualidade (52%). Entretanto, somente 43 escolas desenvolviam ações sobre gênero (21%) e em 27 escolas (13% das escolas) havia algum projeto desenvolvido para a população em situação de pobreza.

**Gráfico 2:** Escolas Respondentes que desenvolvem projetos sobre a diversidade.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Também houve registro da adesão aos seguintes projetos federais: 27 escolas (13% da amostra) aderiram ao Escola que Protege<sup>3</sup>, 19 escolas (15%) aderiram ao Brasil sem homofobia<sup>4</sup> e 122 (60%) aderiram ao Saúde e Prevenção na Escola<sup>5</sup>. Destaca-se a forte incidência do Programa de enfrentamento da violência da Unesco, Educação para a Paz, presente em 159 escolas (79%). Os resultados da pesquisa permitem afirmar que, para o tratamento da diversidade nas escolas do DF, há presença expressiva de programas federais do período: Brasil sem homofobia e Escola que Protege.

A invisibilidade da pobreza nas escolas constatada nesta pesquisa é integrante de uma trajetória histórica da sociedade brasileira que sempre interditou

<sup>3</sup> O projeto Escola que Protege (Eqp) é voltado para a promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, além do enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar. A principal estratégia da ação é o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projeto-escola-que-protege> Acesso em 17 set. 2018.

<sup>4</sup> Brasil Sem Homofobia Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Disponível em: [http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf) Acesso em 17 set. 2018.

<sup>5</sup> O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) é uma das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), que tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. <http://portal.mec.gov.br/projeto-saude-e-prevencao-nas-escolas-spe> Acesso em 17 set. 2018.

os pobres – mulheres, índios, negros, camponeses – do exercício dos direitos, especialmente os sociais. Essa interdição foi reiterada em diversas instituições e na organização da educação formal não seria diferente. Corroboram com essa perspectiva a ausência de projetos de formação dos profissionais da educação que abordem, com centralidade e sistematicamente, a temática da pobreza. Também não consta dos documentos normativos da SEDF, que orientam a política educacional e a organização do trabalho pedagógico, ou no Currículo em Movimento (Currículo oficial do DF) orientação para consideração dessa população, seja promovendo abordagens, ações ou programas, seja discutindo a pobreza na gestão ou organização do trabalho pedagógico. Da mesma maneira, são poucos os órgãos da SEDF dedicados às questões da diversidade e mesmo esses não desenvolveram projetos relacionados à pobreza.

A invisibilização da pobreza é um problema histórico. Se funda na ideologia da meritocracia segundo a qual o capitalismo é um sistema que oferece oportunidades iguais a todos/as e quem não consegue alcançar as condições materiais necessárias à uma vida digna ou mesmo ao sucesso, e à riqueza, estaria desprovido de “força de vontade” e valores morais para combater o desânimo, as adversidades. Segundo Arroyo (2015), a visão moralista sobre a pobreza atribui ao pobre as razões da sua condição de pobreza. Essa visão, reforçada pela mídia, está muito presente no senso comum e infelizmente também se faz representar na pedagogia. A ideia inverte a realidade e faz os/as educadores/as acreditarem que a pobreza moral dos pobres produz sua pobreza material. Dessa forma prega que uma educação moralizante poderia ser a chave para se combater a pobreza. Assim a cultura pedagógica ainda muito vigente nas escolas e nos currículos escolares no Brasil prioriza currículos mínimos onde os conhecimentos científicos e tecnológicos são secundarizados em favor de bons conselhos, muita disciplina, esforço e ditames morais. Assim, os pobres ficam desprovidos dos conhecimentos necessários à constituição de uma consciência

crítica e dos instrumentos necessários à ruptura do ciclo de pobreza em que se encontram enredados (ARROYO, 2015).

A invisibilidade da pobreza e de gênero na escola desvelam uma escola que não expressa as conquistas do movimento feminista no século XX, bem como os estudos das relações de gênero que revolucionaram as ciências sociais (OFFE, 1989), que trazem em seu bojo temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, enfrentando a concepção ideológica da essência organicista do ser humano, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo natural que legitima desigualdades. Nesse sentido, o século XXI é tributário das lutas das mulheres que, efetivamente, transformaram a família, o mercado de trabalho e as relações sociais (YANNOULAS, 2003).

A invisibilidade da pobreza é assinalada por Santos (2001), Dubet (2001, 2008), Gonçalves Filho (2004), Castel (2008), Costa (2004, 2008) e Souza (2003, 2017). O cotidiano das instituições, que se assenta sobre a desigualdade social, política e econômica é bem descrito, por exemplo, Gonçalves Filho (2004) que destaca a invisibilidade como mecanismo de dominação.

A distribuição diferente das luzes e das sombras sobre objetos, ambientes e corpos, não é coisa que deveríamos tomar meramente como coisa física, o corriqueiro espetáculo de como o sol ou a lâmpada faz figurar certos lados, deixando outros sob penumbra, arquitetando o que vai brilhar e o que ficará escuro [...] O que vemos e o que deixamos de ver, a priori, não são decididos por nós, mas sim pelo modo como fomos colocados em companhia dos outros e como os outros são colocados diante de nós: de pé ou de joelhos, prostrados ou revoltados, quietos e inquietos, nossa atenção só vem ver o que é para ser oficialmente visto, vem só ver e ouvir o que está autorizado ou vem reparar nas coisas e nos seres das margens e de meia-luz. (GONÇALVES FILHO, 2004, p. 18).

A visibilidade/invisibilidade também é descrita por Santos (2001), como fruto do Estado-nação que a partir das “informações” distribuídas estabelece

diferentes repercussões que implicam em invisibilidade e supervisibilidade, dependendo do grupo a que se referem. Na mesma linha, Arroyo alerta 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. (ARROYO, 2015, p. 9).

Essa é a realidade de milhões de jovens e adolescentes que frequentam as escolas públicas brasileiras, num país que vive no século XXI graves consequências. Segundo a UNICEF (2018), 6 em cada 10 crianças brasileiras, com idade entre 7 e 14 anos, vivem em situação de pobreza. Entre as privações, 18 milhões de crianças e adolescentes vivem sem acesso a uma cesta básica. As crianças e adolescentes mais afetados/as são as negras, as da zona rural e as que vivem nas regiões Norte e Nordeste do país. Uma das dimensões das necessidades infanto-juvenis consideradas no estudo para definição da pobreza nessa faixa etária foi a privação da educação – privação extrema quando a criança não tem o acesso à educação ou a privação intermediária quando a criança está na escola, mas não está aprendendo sobre a pobreza. Essa não é uma situação que surge agora neste século, mas um processo contínuo da colonização, pois permanecem pobres os negros, os indígenas, as mulheres. Como pontua Arroyo (2015):

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. (p. 16).



A invisibilidade da situação de pobreza nos PPPs das escolas públicas do DF, conforme indicado, é fruto de políticas de invisibilização dessa população subalternizada nas sociedades capitalistas (CASTEL, 2008; DUBET, 2001).

Para Peregrino (2010), a escola exerce uma “pressão seletiva” sobre a população em situação de pobreza por meio da “ação dos mecanismos de atuação institucional sobre os diversos e desiguais grupos que ocupam a escola, promovendo-os, distinguindo-os e permitindo-lhes a ocupação de posições necessariamente desiguais nesse espaço profundamente marcado por hierarquias” (p. 134-135). Essa pressão seletiva, somada às adversidades próprias da condição de pobreza traduz-se em percursos escolares diferenciados para as diferentes classes sociais que transitam na escola.

As mazelas materiais que assolam a população em situação de pobreza são bastante conhecidas, entretanto, a violência simbólica, a discriminação e o preconceito instados por essa condição são igualmente muito prejudiciais. A fala e o olhar desatento e repressivo do professor sobre o aluno empobrecido transcende-o e chega à sua família, aos seus valores e costumes em uma hierarquização que subordina não só o pobre, mas tudo o que ele tem e representa (FREITAS, 2002). Em uma perspectiva prescritiva e discriminatória, os pobres e suas famílias, em sua maioria monoparentais, de chefia feminina, são subjugados como incorretos e inferiores.

O fato de a maioria das unidades escolares não considerar a pobreza nos PPPs, confirma a invisibilização da pobreza tão enraizada em nossa sociedade (SOUZA, 2017) em mais de 300 anos de escravização de negros/as e mais de 500 anos de mazelas advindas do racismo, do preconceito étnico-racial, da discriminação de gênero, e do subjugo de povos indígenas. Portanto, a descon sideração da situação de pobreza pelas escolas públicas do DF é uma expressão contraditória de nossa tradição política-econômica-cultural - escravocrata, clas sista, e elitista - que reforça a pertinência e importância da Iniciativa Educação Pobreza e Desigualdade Social - EPDS, que passamos a relatar.

## O Curso EPDS no DF

A pobreza e a miséria são espólios da contradição capital/trabalho no sistema capitalista, agravando-se mais à medida que a fase atual do capitalismo rentista se consolida. Esse fenômeno, inexorável nesse modo de produção, acarreta ainda mais sofrimento em função da invisibilidade e dos preconceitos apostos a ele – aporofobia<sup>6</sup> (CORTINA, 2007). O rebatimento da invisibilidade aposta à presença contundente de estudantes em situação de pobreza na escola impedem a incorporação e pertencimento desse público, daí a importância de formar olhares para reconhecê-los. O curso Educação Pobreza e Desigualdade Social- EPDS é resposta à invisibilidade da pobreza nos PPPs das escolas públicas já conhecida pela equipe gestora dessa formação conforme pesquisa apresentada.

Os problemas sociais relativos à pobreza e às desigualdades sociais foram ainda mais agravados pelo golpe midiático-jurídico-parlamentar vivenciado no Brasil a partir de 2016. O governo ilegítimo que assume pós impeachment aprofunda a crise econômica, faz crescer o desemprego e adota medidas de cortes nos programas sociais, além de aprovar a Emenda Constitucional 95/2016, que congelou por 20 anos os investimentos públicos. É nesse contexto desolador que, em 2017, a equipe gestora promoveu a Iniciativa EPDS e o encontro entre 14 tutores a distância, 4 tutoras presenciais e 378 cursistas efetivos – uma faísca de devir em um cenário de desesperança.

A primeira história que deve ser contada é a da seleção de tutores. A reestruturação capitalista do trabalho docente denunciada por Oliveira (2004),

---

<sup>6</sup> O Termo “aporofobia” é um neologismo criado pela filósofa Adela Cortina que designa o preconceito à pobreza, ou rechaço aos pobres. Foi recentemente denominado pela filósofa Adela Cortina e reconhecido pela Academia Espanhola de Letras, passando a integrar o dicionário da língua espanhola em 2016, quando foi eleito o termo do ano 2017, na Espanha. O termo é conceituado no Livro da mesma autora intitulado: Aporofobia, el rechazo a los pobres- un desafío a la democracia.

em que novas demandas da burocracia estatal, como a gestão e organização do trabalho na escola – inclusive as demandas escolares de sua relação com a população em situação de pobreza – têm exigido intensificação do trabalho docente com novas atribuições, ampliação das expectativas e raio de ação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, ampliando desgastes, insatisfações e adoecimento com a flexibilização e precarização do trabalho docente por meio da desprofissionalização e proletarização. Esse quadro, associado à crise econômica, fez com que a chamada pública para tutores contasse com um número gigantesco de inscritos.

Candidataram-se à tutoria 207 profissionais para uma das 14 vagas de trabalho de tutor a distância e 4 vagas de tutores presenciais que exigia 20 horas de trabalho semanal para uma bolsa de R\$760,00 mensais. Dentre os 207 inscritos, havia 136 especialistas, 118 mestres e 31 doutores. Foram selecionados 31 tutores para o curso de formação EPDS, realizado entre 2 e 21 de outubro de 2017. Ao fim, selecionou-se uma equipe de 14 tutores a distância, 4 tutoras presenciais, a que se somaram a um designer instrucional e 2 supervisoras. Essa equipe se reuniu quinzenalmente ao longo do curso, de fevereiro a agosto de 2018 para fazer formação teórica, discussão e definições sobre a organização do trabalho pedagógico do curso. Todos os encontros foram preparados pela coordenação do curso com muito cuidado e carinho e transcorreram em clima de muita colaboração e interação entre a equipe.

O trabalho pedagógico foi realizado com duas premissas: suporte teórico e discussão coletiva, buscando ao máximo possível democratizar as decisões. O suporte teórico se fazia fundamental para reforçar a formação dos/as formadoras/res na temática da pobreza. Uma temática dolorosa desafiante que exigiu um cuidado formativo de sustentação da perspectiva crítica. Só mesmo com muita leitura, discussão, formação e informação, é possível apor luz e visibilizar uma população encoberta em nossa cultura, mas presente na escola pública e no cotidiano do DF. E mais: nos colocou face a face com pessoas

marginalizadas; nos apresentou a perspectiva mais conservadora e cruel do mercado; nos escancarou a doente e deletéria sociedade que, silenciosamente, mata e destrói qualquer perspectiva de futuro. Assim além de uma formação inicial de 60 horas, decidiu-se por encontros quinzenais com toda equipe, que eram densos teoricamente, para que não caíssemos na desesperança pelo devir.

A organização do trabalho pedagógico foi uma construção coletiva e democrática, tendo por base a Coordenação Pedagógica e o referencial teórico definido pelo curso e aportes adicionais para compreensão desse fenômeno. Os encontros de Coordenação Pedagógica definiam uma proposta de organização do trabalho da quinzena, sempre considerando os dados da plataforma - acessos, participação nos fóruns e número de atividades entregues. Essa proposta, precedida de breve análise da participação dos/as cursistas e tutores/as na plataforma, propunha elaboração de atividades, definia sugestões para os fóruns, o conteúdo de mensagens para as atividades, sempre levada à reunião com a tutoria que opinava, criticava, adequava, excluía, reformulava, adaptava e acrescentava. Ao final da reunião era definida a orientação da quinzena que era postada para a tutoria e para os/as cursistas. É importante destacar que além do uso dos fóruns de coordenação da plataforma, tínhamos 3 grupos de WhatsApp, um para a coordenação do curso, outro da tutoria presencial e outro da tutoria a distância. Nesses grupos, nosso contato era diário para tirar dúvidas, fazer ajustes e atualizar quem, por ventura, tivesse faltado à reunião. Os encontros quinzenais compunham um curso de formação continuada de 180h proposto e aprovado à UnB.

Em relação à tutoria presencial, adaptamos essa equipe à realidade do Distrito Federal, uma vez que não temos aqui municípios com grandes distâncias e nossos encontros presenciais se davam com todo o público do curso, optamos por dispor da pequena equipe de tutoras presenciais, no atendimento mais individualizado, buscando em parceria com o/a tutor a distância, resgatar cada cursista ausente, estreitando o contato por telefone e presencial. Definimos que a equipe das 4 tutoras presenciais era responsável pelo resgate dos/as cursistas

ausentes da plataforma há mais de 15 dias ou que não tivessem realizando alguma das atividades do período. As turmas foram divididas entre as tutoras presenciais. Estas também participavam dos encontros quinzenais e de todo processo de organização do trabalho pedagógico do curso.

A cada encontro quinzenal, além das discussões teóricas e da organização do trabalho pedagógico do período, a pauta tinha grande espaço para a discussão de estratégias de resgate dos/as cursistas que de alguma forma se distanciavam do curso. Esse ponto sempre começava pela apresentação dos dados da plataforma em relação à acesso, participação em fóruns, entrega de atividades e frequência aos encontros presenciais. Várias foram as estratégias utilizadas. Para os fóruns, além de prorrogar os prazos, eram incluídos nas consignas das mensagens enviadas aos cursistas, sínteses das discussões, associando os pontos mais polêmicos ao convite a participação. Quanto à entrega das atividades, além da busca insistente do/a tutor/a a distância, o cursista era provocado sistematicamente pela tutora presencial, com novas abordagens e ofertas de ajudas e soluções.

Ao final do terceiro módulo, constatamos que contávamos apenas com 297 dos 378 cursistas efetivos com entrega de memorial. Cotejamos essa entrega com a participação na plataforma e verificamos que vários/as desses/as cursistas vinham com ótimo desempenho nos módulos anteriores, mas não estavam conseguindo manter seu nível de participação. Avaliamos que o final do semestre escolar se aproximava e essa desistência tenderia a agravar. Desenvolvemos, então, propostas de recuperação para cada módulo, com novas atividades. As atividades foram pensadas em formatos variados, algumas no modelo questionário objetivo, outras, exigindo a produção de algum texto dissertativo, ou construção de tabelas, entrevista com análise, entre outras. Quase todas com formulário na própria plataforma para simplificar a realização e o envio. Reiteramos convites e chamadas para a importância da temática para o país e, especialmente, para o cotidiano das escolas.

Ao final de julho, findando o prazo para a entrega da última e mais importante atividade de conclusão do curso, o Projeto Interventivo – PI, a evasão tendeu a se agravar. Intensificamos nossa campanha de resgate, com mensagens coletivas e individuais, telefonemas e uma carta muito carinhosa, explicando a importância de cada educador/a e profissional da área, na composição desse recém formado grupo de formação que denominamos como “equipe de pioneiros” do debate sobre a questão da pobreza no DF, e do papel de cada um/a como agente consciente da existência da pobreza, das políticas sociais voltadas para essa população, do trato adequado, das limitações da políticas públicas, das polêmicas envolvidas nessa temática e das possibilidades de ações interventivas dos/as agentes públicos. O chamado deu certo!

A estratégia, aliada às atividades de recuperação, nos permitiu resgatar muitos cursistas. A estratégia estava coerente com a filosofia da nossa formação de inclusão de todos/as. Buscamos conhecer a realidade de cada cursista que apresentou dificuldade, tentamos entender suas limitações de qualquer ordem e junto com toda a equipe, de forma acolhedora, carinhosa e disponível, buscou-se reconstituir as condições de estudo e, na maioria das nossas investidas, tivemos sucesso. Com essas estratégias, alcançamos, ao final dessa formação, indicadores de sucesso e aproveitamento muito acima dos apresentados em formação continuadas a distância ou semipresenciais. Dos 452 matriculados na Plataforma Aprender-UnB, os que nunca entraram na plataforma e não realizaram nenhuma atividade foram 59 (13%). Dos 378 cursistas efetivos foram aprovados 276 cursistas (73%) e reprovados 102 (23%).

Ao analisarmos esse resultado em relação ao pactuado com a SECADI/MEC, em que todo o orçamento da iniciativa (custeio, bolsas, tutores presenciais, tutores a distância, supervisores, coordenadores e pesquisadores) foi disponibilizado para atendimento de 300 cursistas, obtivemos uma participação com aprovação de 91%. As matrículas realizadas para além dos 300 cursistas pactuados, foram efetivadas para otimizar os recursos públicos distribuídos à UnB. Entendemos

ter sido extremamente acertada essa estratégia, tendo em vista o grande número de desistências que vêm ocorrendo nos cursos de formação da UnB, em torno de 60% (BITTENCOURT; MERCADO, 2014).

Para além das ações pedagógicas descritas, o curso EPDS-UnB também ofereceu 5 aulas presenciais, sempre no início de cada módulo temático do curso, com exposições dialogadas que ocorreram aos sábados pela manhã. Todos os encontros tiveram auditório lotado, com cursistas sentados até nas escadas, no chão, nos corredores. A aula inaugural no dia 17/2 teve palestra do Prof. Dr. Adir Valdemar Garcia da UFSC sobre Pobreza, Desigualdades e Educação e teve como moderadora a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Cristina Yannoulas da UnB. O segundo encontro presencial foi no dia 24 de março, dando início ao Módulo Pobreza e Cidadania e contamos com as palestrantes Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Camila Potyara Pereira (UnB) que problematizou o conceito de pobreza, juntamente com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Helena Stein (UnB) que abordou pobreza e condicionabilidade dos programas de transferência de renda na América Latina e Caribe e moderação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natalia de Souza Duarte (SEEDF). O terceiro encontro presencial foi no dia 28 de abril, onde Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Aparecida Dragone Silveira (UFPR) nos apresentou a pesquisa A efetividade da política educacional na garantia do direito à educação da população em situação de pobreza, com mediação da Prof<sup>a</sup> Me Leila D'Arc de Souza (SEEDF). O quarto encontro presencial ocorreu no dia 9 de junho e teve a presença Professor Domingos Sávio Abreu (UFC) que apresentou a pesquisa O Programa Educação Pobreza e Desigualdade Social, no âmbito da Universidade Federal do Ceará, debate mediado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Cynthia Bisinoto (UnB).

Deve-se ressaltar que, além da grande participação, todos os encontros presenciais contaram com interação dos/as cursistas, falando e expressando suas dúvidas, questionamentos e posições, e principalmente, relatando a realidade de suas instituições. A cada encontro pensamos alguma variação na dinâmica da participação para estimular o debate. No quarto encontro reservamos tempo

para orientações sobre o Projeto Interventivo. Em seguida os/as cursistas puderam ser atendidos/as pelos/as tutores/as a distância e presenciais, tirar dúvidas e receber orientações mais detalhadas sobre a elaboração de seus PIs. O último encontro presencial ocorreu no dia 4 de agosto. A mesa de abertura, além da fala dos/as convidados/as e da coordenação do curso, teve a de uma representante da tutoria, de cursistas que apresentaram seus PIs para todos/as presentes no encontro. Em seguida, dividimos o grupo por turma que, nas salas reservadas, os/as cursistas apresentaram os banners de seus PIs.

Cabe aqui compartilhar as dúvidas da equipe gestora sobre a realização de PI como trabalho de final. A princípio tanto a tutoria quando a coordenação tinha dúvida sobre a viabilidade da elaboração desses projetos e sua aplicação no reduzido tempo de formação continuada de aperfeiçoamento com apenas 180h. A opção por esse formato de trabalho deveu-se, especialmente, às autoras desse artigo. Insistimos nessa possibilidade porque, com experiência como professoras, gestoras e formadoras da rede de educação básica do DF, entendíamos que o Projeto Interventivo, com foco na prática, era a estratégia de vivenciar, no mundo do trabalho, os aprendizados e reflexões teóricas propostas no curso. Insistimos nesse ponto e ficamos muito felizes com os resultados. À época não tínhamos ainda a dimensão do alcance que esta opção poderia ter com uma atividade avaliativa final que remetia à prática. A desconstrução da visão moralizante da pobreza, a visibilização da comunidade pobre, atendida nas escolas e nas instituições sociais, pelos programas e políticas públicas sociais, as práticas de conscientização da comunidade em geral, da gestão das instituições públicas, dos/as educadores/as, dos/as assistentes sociais, dos/as agentes públicos que a partir do conhecimento da pobreza como uma construção social e econômica mostraram que é possível encarar pobreza para entender suas razões e construir rupturas na cultura escolar para superação da contradição do trabalho pedagógico com a população em situação de pobreza. Os cursistas apresentaram os PIs e os resultados de sua aplicação, expuseram seus resultados em banners e



apresentações orais e tornaram o encontro final da Iniciativa EPDS no DF, a consolidação da prática como práxis.

As abordagens dos PIs foram diversas e variadas, sempre com foco na pobreza. Na área da educação tivemos PIs que nos mostraram que de forma simples é possível discutir a temática, visibilizando a pobreza na escola para a gestão escolar e para a equipe de profissionais da escola. A partir de levantamentos de estudantes beneficiários de programas sociais como o Programa Bolsa Família, do olhar cuidadoso sobre a comunidade escolar, seu território e características, nos diversos níveis da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, passando pela educação profissional e EJA/T, em escolas particulares, a realidade da pobreza e desigualdade social foi desvelada. Histórias infantis como “João e Maria” ganharam outro olhar e serviram de estímulo para que crianças de 4 e 5 anos refletissem sobre a condição de pobreza e concentração de renda no Brasil. As injustiças sociais que geram desigualdades despercebidas foram visibilizadas, condição necessária para serem combatidas.

Na área do serviço social, também tivemos uma diversidade de projetos. De conselhos tutelares, Centros de Referência e Assistência Social e instituições de acolhimento. Tivemos ainda PIs em instituições sociais não governamentais localizadas em comunidades pobres de periferia. Vários projetos fizeram interface com outras temáticas relacionadas à pobreza como as questões de gênero, violência contra a mulher, raça, homofobia, juventude, profissionalização, e territorialidade, mostrando que as discriminações e exclusões se sobrepõem. Os resultados foram surpreendentes.

Algumas dessas ricas experiências dos PIs, tornaram-se projetos que terão continuidade em suas instituições, dada a aliança firmada entre a formação e vários/as cursistas que já vinham sedentos por suporte, apoio e ferramenta teórica que pudessem subsidiar e fortalecer sua prática social de combate à aporofobia (CORTINA, 2017). Muitos desses PIs acabaram virando tema de pesquisa de mestrado de cursistas que vinham desenvolvendo pesquisa em

temática afim e se definiram pela pobreza como objeto de estudo. Em síntese, por força da qualidade dos trabalhos finais do curso, uma parte constitui os artigos do Volume II da Iniciativa EPDS na UnB da Editora da Universidade de Brasília. No encontro final, durante as apresentações dos PIs, os educadores/as escolares e sociais demonstraram ciência de suas realidades sociais e, munidos de conhecimento e reflexões sobre a pobreza, proporcionados pela formação EPDS, puderam repensar suas realidades, identificarem e visibilizar a pobreza no âmbito de suas comunidades, iniciarem processos de reconhecimentos, de autorreconhecimento da pobreza, desvelamento de práticas pedagógicas discriminatórias e posturas culturais moralizantes sobre a pobreza que geram exclusão e impedem o acesso democrático dos/as pobres aos serviços públicos, em especial a educação. Não faltaram recursos: oralidade, fotos, vídeos, textos. Sem dúvida foi o momento mais emocionante dessa formação. A equipe gestora e a tutoria foram às lágrimas!

### **Considerações Finais - da invisibilidade à discussão sistematizada**

A omissão do Estado pela falsa atuação social ampliada da escola precisa ser compreendida não como fundamento para retorno ao exclusivamente pedagógico, mas como alicerce da luta pela construção das condições necessárias a consecução do direito à educação, o que permitirá o efetivo alcance da dimensão pedagógica que assegura a aprendizagem e o sucesso aos alunos pobres. A escola é a única presença do Estado na maioria dos territórios urbanos e rurais empobrecidos e precisa atentar para a necessidade de “integralidade” na sua atuação, em seus aspectos políticos, sociais e culturais. Essa nova postura implica em abandonar a primazia absoluta e excludente do cognitivo, e paralelamente reconhecer a integralidade holística do ser humano: dimensão biopsicossocial e suas necessidades.

Somente uma escola ampliada, para além de seus muros e conteúdos, com programas compensatórios<sup>7</sup>, aportes materiais, recursos humanos multidisciplinares e recursos didáticos concretos, além de um profundo reconhecimento da precariedade que assola grande parte de seu público, conseguirá enxergar a população em situação de pobreza e transcender sua missão pedagógica tradicional, justamente para assegurá-la.

A experiência relatada aqui evidenciou que algumas problemáticas associadas à diversidade já foram incorporadas aos PPPs de maneira expressiva (por exemplo, direitos humanos e questão racial), porém outras problemáticas continuam invisibilizadas (especialmente as relacionadas a questões de gênero e situações de pobreza). Chama a atenção essa ausência relativa, pois a escola pública atual é local de trabalho de uma grande maioria de professoras - no que diz respeito ao corpo docente (em 2011 havia 28.244 professores nas escolas públicas do DF, sendo 22.148 mulheres -78,42%), e porque a escola constitui local de estudo de uma quantidade significativa de alunos do DF em situação de pobreza. Em 2017 havia 121.419<sup>8</sup> Beneficiários do Programa Bolsa Família (BPBF) dentre os 370.353 estudantes matriculados na educação básica<sup>9</sup> (excluídos EJA e Educação Infantil). Ou seja, 33% - um estudante em cada 3. O cenário nacional é ainda pior: são 17,6 milhões de estudantes BPBF dentre os 35 milhões de estudantes da educação básica (excluídos EJA e educação

---

<sup>7</sup> A noção de *política de compensação* inscreve-se no campo da luta contra as desigualdades educacionais. Surge nos anos 60 nos Estados Unidos como parte dos programas de combate à pobreza, e perduram até hoje apesar das mudanças de orientação. Foram estabelecidos em diversas partes do mundo paralelamente com a massificação da escola, devendo garantir a igualdade de oportunidades em nome do Estado-providência. Por meio da ação compensatória se faria o nivelamento do percurso escolar, instituindo dispositivos específicos para públicos desfavorecidos. Segundo Frandji (2011), as políticas de compensação debatem-se entre distintos objetivos: pedagógicos, socioeconômicos e políticos

<sup>8</sup> Dados do Projeto Presença. Disponível em <http://frequenciaescolarpbf.mec.gov.br/presenca/controller/login/efetuarLogin.php> Acesso em 17 set. 2018.

<sup>9</sup> Dados do Censo Escolar. Disponível em [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2017/2017\\_qd\\_pub\\_df\\_mat\\_etm\\_25\\_cre.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2017/2017_qd_pub_df_mat_etm_25_cre.pdf) Acesso em 17 set. 2018.

infantil, por não terem acompanhamento da condicionalidade pelo Projeto Presença do MEC) - 50,2% ou mais de 1 em cada 2 estudantes.

Qual a relação que a escola vem estabelecendo com a situação de pobreza, objeto fundamental de reflexão no presente artigo? Trata-se fundamentalmente de uma relação de invisibilização, que reforça os parcos desempenhos, o abandono, a distorção idade série, entre outros aspectos. No entanto, observamos que o Estado, quando visibiliza temáticas já validadas pela agenda política através de programas específicos, pode contribuir para a transformação da organização do trabalho pedagógico que considere a população em situação de pobreza. Assim, maior apoio e positividade de direitos, por meio de programas e ações do Estado, concretizadas no espaço escolar, podem efetivamente transformar a escola em um entorno democrático e socialmente justo, especialmente para a população em situação de pobreza.

Ao propor maior apoio ou visibilidade não se está cogitando a focalização da política universal de educação. Defende-se que os serviços prestados pela instituição escolar sejam ampliados, alcançando, para além de uma prestação de perspectiva compensatória à situação de pobreza, assegurar o direito de todos/as à educação de qualidade. Entende-se que sua efetiva conquista acontecerá por meio de sensibilização da escola às condicionantes que a situação de pobreza impõe ao processo de aprendizagem, maior aporte de recursos, além de apoio material e formação continuada aos profissionais da educação e às escolas – apoio suplementar, prioritariamente as escolas que atendem a população em situação de pobreza. Somente assim a perspectiva universalista estará assegurada.

Nesse sentido a formação EPDS cumpriu um importante papel, um esforço coletivo e consciente de seus e suas organizadores/as. O resultado recorde de aproveitamento em cursos a distância, mais do que uma estatística positiva, culminou em um processo de estudo, reflexão, debates, discussões e ações interventivas que se disseminaram em toda a rede pública de ensino do DF, passando por todas as modalidades de ensino da educação básica, em todas as Regiões Administrativas do

DF, chegando a municípios do Entorno do Distrito Federal. Vários dos PIs foram elaborados e organizados em grupo e por decisão dos/as cursistas terão continuidade. Desdobramentos já se fazem presentes, com debates em Regionais de ensino para fazer a discussão sobre a pobreza com os/as orientadores/as e pedagogos/as para orientá-los/as a levarem a discussão para as suas escolas. A formação EPDS implantou a discussão sobre a pobreza de forma sistematizada e crítica no conjunto da rede pública de ensino do Distrito Federal, atingindo todos os níveis, modalidades e regiões administrativas. Porém a continuidade desse processo vai demandar novas ações de formação e ações, bem como incorporação da temática por órgãos da estrutura da SEEDF, para dar seguimento e fazer o acompanhamento dessas ações. Mais que uma iniciativa isolada, fizemos uma grande e vitoriosa partida.

No entanto, muito ainda precisa ser feito. Não podemos dissociar o debate sobre Educação Pobreza e Desigualdade Social no DF, do contexto sócio-político-econômico nacional de agosto de 2018 - período de debate eleitoral pós-golpe 2016, com o principal candidato à presidência por um partido de esquerda preso, com seus direitos políticos cassados a despeito de recomendação de Organismo Internacional e reiteradas críticas em editoriais de jornais importantes ao longo do mundo.

É nesse contexto que, à luz do que ocorre no mundo, debates neonazistas e neofacistas se imiscuem com perspectivas ultra neoliberais e retomam pautas conservadoras, machistas, racistas, homofóbicas e aporofóbicas, ao tempo que naturalizam e difundem o ódio e opressão ao gênero feminino, à população LGBT e aos pobres que vivem nesse nosso golpeado país. Tais pautas se fazem representar em nosso processo eleitoral e infelizmente atingem a educação, comprometidas com a edição da Emenda Constitucional 95 que congela os gastos sociais por 20 anos e contribuem à aversão ao reconhecimento da diversidade que compõe a escola.

No campo da democracia burguesa em que se deu o processo eleitoral questionável, apoiados nas lutas sociais e nas experiências de organização de participação da comunidade escolar, esperamos fortalecer a perspectiva de aprofundamento

do processo de formação dos/as profissionais da educação do DF, para o asseguramento do direito à educação como desenhado em nossa tão maltratada Constituição Federal: uma educação pública, universal, laica, de qualidade social que promova o sucesso escolar a todos/as e cada um/a dos/as estudantes.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. Pobreza, desigualdades e educação. Módulo Introdutório. In: *Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2018.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 22, n. 83, p. 465-504, 2014.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CORTINA, Adela. *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós Espasa Libros, 2017.

COSTA, Fernando Braga. *Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Globo, 2004.

COSTA, Fernando Braga da. *Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DUARTE, Natalia de S. *Política Social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUBET, Francois. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p. 05-19, mai./ago., 2001.

DUBET, Francois. *O que é uma Escola Justa? A Escola das Oportunidades*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

GONÇALVES FILHO, José Moura. A invisibilidade pública (Prefácio). In: COSTA, Fernando Braga da. *Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Globo, 2004, p. 06-34.

OFFE, Claus. *Capitalismo Desorganizado*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: Gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamons, 2010.

SANTOS, Boaventura. Para uma concepção multicultural de direitos humanos. *Contexto Internacional*, v. 23, n. 1, p. 7-34, 2001.

SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

SOUZA, Jessé. *A Elite do Atraso: da escravidão à Lava-Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

UNICEF. *Pobreza na infância e na adolescência*. UNICEF, 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/pobreza\\_infancia\\_adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/pobreza_infancia_adolescencia.pdf). Acesso em: 23 ago. 2018.

VEIGA, Ilma P. de A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

YANNOULAS, Silvia C. (Coord.). *A convidada de pedra: mulheres e políticas públicas de trabalho e renda*. Brasília: FLACSO; Abaré, 2003.